

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**ANDRESSA GARCIA PINHEIRO DE OLIVEIRA**

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

**CURITIBA**

**2013**

ANDRESSA GARCIA PINHEIRO DE OLIVEIRA

APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Maria Auxiliadora  
Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA

2013

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Oliveira, Andressa Garcia Pinheiro de  
Aprendizagem histórica na educação infantil : possibilidades e  
perspectivas da educação histórica / Andressa Garcia Pinheiro de  
Oliveira – Curitiba, 2013.  
219 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmitd  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação infantil. 2. História - Estudo e ensino. 3. Educação  
-Aprendizagem. 4. Educação histórica. I.Título.

CDD 372.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR<sup>a</sup> MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, DR<sup>a</sup> OLINDA EVANGELISTA e DR<sup>a</sup> ROSI TEREZINHA FERRAINI GEVAERD, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR <sup>a</sup> MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovada
DR <sup>a</sup> OLINDA EVANGELISTA		Aprovada
DR <sup>a</sup> ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD		Aprovada

Curitiba, 26 de março de 2013.

**Profª Drª Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

*Às professoras Tereza de Jesus Garcia Oliveira, Sara Chamseddine, Andréa Ferraz, Celina Miranda, Glaucia Muller, Daniele Feola, Mônica Maria Ruivo Santos, Raquel Borges, Janaina Foohs, Regina Feola. que construíram a Associação dos Educadores Municipais de Itararé (AEMI – ITARARÉ/SP.), pelo exemplo de luta e dedicação por uma educação pública, gratuita e de qualidade, especialmente pela valorização do trabalho docente na Educação Infantil. Que seus sonhos não se esvaeçam, precisamos de pessoas como vocês para buscar superar as condições objetivas, e alcançar novas utopias.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço todo o amor, incentivo e paciência, e dedico este trabalho também àqueles que são meu porto seguro: meus pais Tereza de Jesus Garcia Oliveira e João Benedito Pinheiro de Oliveira, meu irmão Hugo Francisco Garcia Pinheiro de Oliveira, e meu companheiro Thiago Augusto Divardim de Oliveira. Meus pais além de todo amor e amizade, não mediram esforços por minha educação e formação, proporcionando-me crescer como pessoa em um ambiente onde era possível o embate de ideias e onde o conhecimento não era percebido como algo instrumental, mas sim a base para a constituição e realização de sonhos que busquem sempre a construção de um mundo melhor; tenho muito orgulho de vocês. Meu irmão, com seu espírito revolucionário que corrobora da melhor forma com a ideia de Guevara, de que ser jovem e não ser revolucionário é uma contradição, reforça minhas esperanças no ser humano e no futuro.

Thiago, meu companheiro, amigo e amor, caminha comigo na carreira da docência, pesquisa e militância. Sobretudo, ao compartilharmos esperanças, medos, ideias e ideais, fortalecemos a mútua admiração e amor, um amor que transcende a paixão de um casal e dá vida a outros sonhos e utopias, que envolvem um amor pelo mundo e a vontade de mudá-lo. Ele amplia meu olhar acerca das relações entre o mundo, o amor, o conhecimento e o futuro, e dá sentido a tudo isso, fazendo minha vida mais bonita. Obrigada amor, por ter me incentivado e me convencido de que o mestrado não era algo fora do meu alcance, por trilhar comigo esse caminho entrando também no “mundo” da Educação Infantil, pela paciência nas noites em claro, pelas conversas teóricas e por me tirar um pouco delas. Que nosso companheirismo continue a nos levar sempre além.

Agradeço também aos meus demais familiares, especialmente ao vô Chico, vó Laura e vó Maria, pelo amor, carinho e palavras de apoio. Amo vocês. À família do Thiago, que é também minha segunda família, agradeço imensamente todo o apoio, preocupação, atenção e energias positivas, obrigada Telma, Normani, tia Alcione, Gabriel e Diego.

À professora Maria Auxiliadora Schmidt, carinhosamente chamada de Dolinha, que ao questionar o tema de meu projeto para o mestrado revelou a questão para a qual esta investigação buscou contribuir. Agradeço imensamente sua atenção e ajuda para a mudança e permanência em Curitiba, por sua amizade, pelas oportunidades e por orientar, incentivar e acreditar na potencialidade desta pesquisa. O trabalho que Dolinha tem construído,

efetivamente um ensino, pesquisa e extensão, produzindo conhecimento e demonstrando a relevância de se conhecer os caminhos que levam a essa produção. Com isso, tem desvelado novas possibilidades para que a universidade, e particularmente as pesquisas em educação, cumpram com sua função social aproximando as preocupações acadêmicas e as dos professores da escola básica, integrando-nos ao grupo de investigadores e lançando sementes.

À professora Tânia Maria F. Braga Garcia, por sua contagiante paixão pela educação. Aos amigos do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-UFPR, professora Dolinha, meu companheiro Thiago Divardim, Leslie, Lucas Pydd Nechi, Lidiane, Éder, Tiago Sanches, João, Marcelo Fronza, Solange, Anne Caciele, Geraldo, André, Rita, Ana Claudia Urban, Rosi Terezinha Ferrarini Gervard, Lilian, Adriane e Jorge Sobanski, Rosa, Jucimara e Claudia.

À pesquisadora Hilary Cooper, pela atenção e interesse por essa investigação, e por enviar textos que dificilmente eu teria acesso.

As professoras Marlene Cainelli, Rosi Terezinha Gevared e Catarina Moro que participaram da banca de qualificação deste trabalho. À professora Olinda Evangelista, por suas contribuições para a conclusão desta investigação.

Aos amigos, com os quais compartilhei e compartilho minha trajetória e que a distância não enfraqueceu os vínculos, Joel de Oliveira Correia Junior, Érico Ribas Machado, João Batista Freire Junior, Paulo Eduardo Caillot, Juliana Gelbke, Mariana Pardo, Lethícia Gaidarji, Michelli Maciel. Aos novos amigos que acompanharam essa jornada e tornaram os momentos difíceis da produção mais divertidos, Lucas Barbosa Pelissari, João Luís da Silva Bertolini, Solange Maria do Nascimento, Marcelo Fronza, Tiago Costa Sanches, Éder Cristiano de Souza, Cassius Marcelus Cruz, Livia Morales, e a tantos outros não menos especiais, que tornariam esta lista muito longa, meu agradecimento e carinho.

À direção e coordenação do CEI onde foi realizada a investigação e, especialmente, às professoras colaboradoras que não apenas aceitaram participar, mas se engajaram e abriram todas as possibilidades para a realização da pesquisa. Às crianças da “turma do pré II”, que ao me acolherem, me proporcionaram aprender sobre elas e também com elas, assim como me fizeram sentir saudades e dar muitas risadas ao ouvi-las novamente durante a produção do texto.

Agradeço à CAPES pela bolsa concedida para a realização da pesquisa.

## RESUMO

Neste trabalho foram investigadas as possibilidades da aprendizagem histórica para crianças entre quatro e seis anos de idade, no contexto da Educação Infantil. Ele está inserido no âmbito das investigações realizadas em um campo do ensino de História denominado Educação Histórica (LEE, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006); (BARCA, 2001, 2004, 2005); (SCHMIDT, 2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2011); (COOPER, 2002, 2006, 2012), que compreende as relações acerca do ensino e aprendizagem da História, situados em sua ciência de referência. Os diálogos entre a Educação Histórica e a Educação Infantil estão referenciados na teoria da aprendizagem histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica do filósofo da História e historiador Jörn Rüsen (2001, 2010a, 2010b, 2010c, 2012), e nos estudos sobre a aprendizagem histórica para as crianças pequenas, realizados pela pesquisadora Hilary Cooper (2002, 2006, 2012). A pesquisa de natureza qualitativa envolveu as seguintes etapas: 1) Levantamento bibliográfico sobre investigações realizadas com crianças, que se aproximassem da preocupação com o pensamento histórico e/ou da aprendizagem histórica. Esse levantamento foi realizado durante o ano de 2011, na base de teses e dissertações do portal Domínio Público e na base de artigos científicos publicados no Scielo. 2) A análise de propostas orientadoras das práticas pedagógicas, produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba-Departamento de Educação Infantil, acerca das concepções e propostas relacionadas à aprendizagem histórica, utilizando a metodologia da “Análise de conteúdo” (FRANCO, 2007). 3) Investigação sobre a aprendizagem histórica em práticas educativas, construída em colaboração com as docentes de uma turma de “pré II”, com crianças entre quatro e seis anos de idade, em um Centro de Educação Infantil conveniado à Prefeitura Municipal de Curitiba, tendo como referência os pressupostos da pesquisa em colaboração, de acordo com a proposta da pesquisadora Ibiapina (2008), e da Observação Participante (VIANNA, 2007). As questões apontadas por esta investigação constataam que crianças entre quatro e seis anos, que participaram da pesquisa, possuem capacidade de pensar historicamente apresentando, ainda que de forma embrionária, processos do pensamento histórico relacionados a conceitos de segunda ordem como evidência, inferência, mudança, narrativa, imaginação histórica. No entanto, para que seja possível contribuir com o desenvolvimento do pensamento histórico pela aprendizagem histórica, seria preciso trilhar um caminho contrário ao cenário educacional que se tem hoje, superando propostas de formação docente e políticas curriculares que tem excluído as especificidades do conhecimento científico a ser ensinado e a natureza específica de sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Aprendizagem histórica – Educação Infantil – Educação histórica – Diretrizes curriculares – Formação Histórica



## ABSTRACT

In this paper the possibilities of historical learning for children aged four to six years of age were investigated in the context of early childhood education. It is inserted within the framework of investigations carried out on a field of history teaching called History Education (LEE, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006); (BARCA, 2001, 2004, 2005), (SCHMIDT, 2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2011), (COOPER, 2002, 2006, 2012), which comprises the relations about the history teaching and learning, situated in their own reference science. The dialogues between the History Education and Early Childhood Education are referenced in the theory of learning in the historical perspective of the development of historical consciousness proposed by the history philosopher and historian Jörn Rüsen (2001, 2010a, 2010b, 2010c, 2012), and also in studies on history learning for small children, conducted by the researcher Hilary Cooper (2002, 2006, 2012). The qualitative research involved the following steps: 1) Bibliographical survey on investigations conducted with children, which were close of the concern with historical thinking or historical learning. This survey was performed during the year 2011, on the basis of theses and dissertations of the Public Domain website and on the basis of scientific articles published in Scielo databases. 2) The analysis of the guidance proposals that lead to pedagogical practices, produced by the Curitiba's Municipal Education Secretary - Child Education Department, about the concepts and proposals related to history learning, using the methodology of "content analysis" (FRANCO, 2007). 3) Investigation on the history learning in educational practices, built in collaboration with the teachers of a class of "pre II", with children between four and six years old, in a Center for Early Education bounded to the Curitiba City Hall, having as reference the assumptions of collaborative research, according to the proposal by the researcher Ibiapina (2008), and Participant Observation (VIANNA, 2007). The questions pointed by this research observe that children between four and six years, who attended the research, have the capacity to think historically, albeit in embryonic form, presenting historical thinking processes related to second-order concepts as evidence, inference, change, narrative and historical imagination. However, to be able to contribute to the development of historical thinking by historical learning, one would tread a contrary path to the educational landscape that we got, overcoming proposals for teacher training and curriculum policies that have excluded the specificities of scientific knowledge to be taught and the specific nature of their learning.

**Keywords:** History Learning - Early Childhood Education - History Education - Curriculum Guidelines – Historical Formation

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1- Levantamento bibliográfico acerca da aprendizagem histórica na Educação Infantil. Base de teses e dissertações do portal Domínio Público (2011).....	18
--	----

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - Experiências educativas acerca do Patrimônio Cultural na Educação Infantil.....	87
QUADRO 2 - Conhecimento histórico em práticas educativas de Linguagem artística visual e de Movimento.....	92
QUADRO 3 - Caderno pedagógico Oralidade - Fontes históricas e a possibilidade das crianças descobrirem suas próprias experiências no tempo.....	104
QUADRO 4 - Objetivos voltados ao desenvolvimento de noções temporais para crianças de 4 a 5 anos - área de formação humana Pensamento lógico-matemático.....	106
QUADRO 5 - Objetivos de aprendizagem para relações de causa e efeitos, semelhança e diferença, grandezas e medidas - Área de formação humana Pensamento lógico-matemático - crianças de 4 a 5 anos.....	107
QUADRO 6 - Objetivos de aprendizagem que abarcam questões de reflexão sobre o tempo presente.....	111
QUADRO 7 - Trajetória da investigação no campo empírico.....	120
QUADRO 8 - Questões do roteiro para registro das observações.....	128
QUADRO 9 - Fontes históricas sobre a história das famílias das crianças.....	161

## **LISTA DE SIGLAS**

LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PMC – Prefeitura Municipal de Curitiba

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCMEI – Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CEI – Centro de Educação Infantil

SMCr – Secretaria Municipal da Criança

NRE – Núcleo Regional de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
 <b>CAPÍTULO 1. APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA</b> .....	22
1.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	23
1.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DIÁLOGOS ACERCA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	32
1.2.1 A experiência do passado a partir das fontes.....	38
1.2.2 Interpretação da experiência do passado .....	41
1.2.3 Desenvolvimento do sentido de temporalidade.....	49
 <b>CAPÍTULO 2. ORIENTAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA</b> .....	55
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	57
2.2 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DA SME-DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA .....	65
2.2.1 Características dos documentos selecionados.....	68
2.2.2 Propostas de relação das crianças com a experiência do passado .....	75
2.2.2.1 A relação com o passado na área de formação humana Relações Sociais e Naturais.....	78
2.2.2.2 Experiência do passado e Patrimônio Cultural.....	83
2.2.2.3 A experiência do passado em relatos de práticas educativas.....	92
2.2.3 Interpretação do passado: uma análise das propostas para “leitura e contação de histórias” .....	94
2.2.4 Perspectivas para a constituição de sentido de temporalidade.....	100
2.2.4.1 Descobrimdo-se na história: possibilidades nas práticas educativas de Oralidade.....	102
2.2.4.2 Sentido de tempo na área de formação humana Pensamento lógico-matemático.....	105

2.2.4.3 Sentido de tempo a partir da reflexão sobre o presente.....	108
---	-----

### **CAPÍTULO 3. POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA EM COLABORAÇÃO .....**

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO NO CAMPO EMPÍRICO.....	114
3.2 PROCESSO DE APROXIMAÇÃO E DEFINIÇÃO DO CAMPO.....	117
3.2.1 Características do campo de investigação.....	121
3.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	122
3.3.1 Metodologia da pesquisa em colaboração.....	123
3.3.2 Metodologia de observação e registro.....	126
3.4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA NAS VOZES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	130
3.4.1 Propostas construídas em colaboração.....	138
3.4.1.1 Tirinha do tempo.....	138
3.4.1.2 Instrumento de investigação construído em colaboração.....	146

### **CAPÍTULO 4. POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NAS VOZES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....**

4.1 SISTEMATIZAÇÃO PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	152
4.2 POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS.....	153
4.2.1 Relação com o passado a partir da obra de Van Gogh.....	154
4.2.2 Experiência do passado a partir de fotos e objetos antigos de família.....	160
4.2.3 Experiência e interpretação do passado a partir de um patrimônio histórico.....	167
4.2.4 Conceitos substantivos nas vozes das crianças.....	176
4.3 LINGUAGEM DO TEMPO.....	183

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**

### **REFERÊNCIAS.....**

### **APÊNDICES.....**

### **APÊNDICE 1. ....**

### **APÊNDICE 2. ....**

### **APÊNDICE 3. ....**

APÊNDICE 4. ....213

APÊNDICE 5. ....215

APÊNDICE 6. ....218

## INTRODUÇÃO

Investigar as possibilidades de aprendizagem histórica para as crianças pequenas foi um grato desafio para uma professora de História dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Formada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004-2007), participei durante a graduação do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), vinculado ao programa de mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Nesse, tive contato com os debates acerca da Didática da História na perspectiva da teoria da Consciência Histórica, do historiador e filósofo da História Jörn Rüsen.

Meu encontro com a Educação Infantil teve início no ano de 2010, quando ingressei no curso de Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UEPG, 2010<sup>1</sup>). No decorrer desse mesmo ano tive contato com as discussões do campo da Educação Histórica, desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR). Ao passo que essas novas leituras, somadas aos estudos realizados no Grupo de Estudos em Didática da História, contribuíam para que pudesse (re)pensar sobre minha própria prática, as discussões teóricas deste campo do ensino de História também fomentavam questões acerca do que eu estudava no curso de especialização. Foi a partir dessas indagações que construí meu projeto para ingressar no programa de mestrado em educação, que no entanto, estava voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No processo de entrevista para o ingresso, a professora Maria Auxiliadora Schmidt, questionou porque minha questão se referia aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e não à Educação Infantil. Nesse momento percebi que as disciplinas cursadas durante a especialização não contemplavam as possibilidades de aprendizagem histórica para as crianças pequenas, assim como os textos que havia lido, também não tratavam desse assunto. Durante a primeira orientação do trabalho de dissertação, o problema de pesquisa foi retomado e deu início ao objetivo de *investigar a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil*, o qual foi delimitado no percurso do trabalho.

A concepção de aprendizagem histórica na qual se fundamenta essa investigação tem como referência o campo da Educação Histórica e a teoria da Aprendizagem Histórica, do

---

<sup>1</sup> 2ª Edição do curso presencial “Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano de 2010.

filósofo da História e historiador Jörn Rüsen. As investigações nesse campo do ensino de história buscam compreender a constituição das ideias históricas a partir de processos da cognição histórica, situados em sua ciência de referência. A teoria de Rüsen, que parte das discussões acerca da Didática da História, coloca a aprendizagem histórica em um projeto mais amplo, no qual se perspectiva o desenvolvimento da consciência histórica, em um processo de *formação histórica*. Segundo esse autor, a história se encontra objetivamente em circunstâncias concretas da vida presente, como também em outros resquícios do passado. Nesse sentido,

A formação histórica supera os limites da experiência ainda em uma segunda forma. Ela amplia a orientação histórica por recurso a fatos passados que não se encontram sedimentados nas circunstâncias da vida prática atual. Ela abre o olhar histórico para uma amplidão temporal em que o presente e a história inserida nele são relativizados em contraste com outras histórias. Essas outras histórias mostram ser possível existirem outros homens diversos do sujeito particular. Com isso a particularidade da realidade histórica de cada sujeito é posta sob uma luz que não mais admite a redução de tudo à história própria de cada um. (RÜSEN, 2010b, p. 109, 110)

Compreendendo a aprendizagem histórica, não como uma apropriação de narrativas singulares sobre o passado, mas como um processo de desenvolvimento do pensamento histórico – ou consciência histórica –, que permita aos sujeitos compreenderem a si e ao seu mundo na perspectiva do tempo, tem-se como pressuposto que a *formação histórica* seja um caminho no sentido de uma educação humanizadora e emancipatória. Nessa perspectiva é que construí minha questão de investigação, que toma como norte a seguinte problemática:

EM QUE MEDIDA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA É POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL, TENDO COMO REFERÊNCIA DIRETRIZES CURRICULARES ORIUNDAS DE RECENTES POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL?

Essa questão norteadora da pesquisa determinou alguns objetivos que procuraram ser atingidos no decorrer da investigação, quais sejam:

- buscar os fundamentos de uma aprendizagem histórica que se coadune com perspectivas emancipatórias da Educação Infantil;
- identificar, em casos investigados de propostas para a Educação Infantil, concepções e propostas relacionadas à aprendizagem histórica;



- inferir, a partir de uma proposta de pesquisa em colaboração com docentes da Educação Infantil, elementos relacionados à aprendizagem histórica em situações de práticas educativas;

- sistematizar elementos relacionados às possibilidades da aprendizagem histórica, advindos das vozes de crianças que participaram de momentos relacionados à pesquisa em colaboração.

Como os próprios objetivos indicam, adotou-se a perspectiva da metodologia qualitativa, tendo como referência os pressupostos da pesquisa em colaboração, de acordo com a proposta da pesquisadora Ibiapina (2008), e da Observação Participante (VIANNA, 2007). O desenvolvimento de pesquisas em colaboração com professores da educação básica, tem-se constituído como um dos pressupostos teórico-metodológicos das investigações realizadas no âmbito do LAPEDUH-UFPR. Nessa perspectiva, há uma aproximação entre as questões suscitadas sobre os processos de ensino e aprendizagem da História na academia e pelos professores, sem que sejam prescritos ou transmitidos resultados a eles, mas sim, através de um processo investigativo construído com os docentes, onde estes ocupam seu lugar no trabalho intelectual e na produção de conhecimento, compartilhando-o em encontros de investigadores da área.

Inicialmente, a investigação no campo empírico seria realizada por meio da observação participante, no entanto, durante o processo de definição e aproximação com o CEI em que se realizaria a pesquisa, notou-se o interesse pela proposta de intervenção, percebendo-a como uma contrapartida à instituição. Desta forma, busquei reorganizar o projeto, optando por desenvolver uma investigação em colaboração, na qual pudesse apresentar os pressupostos teóricos que constituem o tema da pesquisa, debatê-lo com as professoras – que trazem consigo o conhecimento sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil-, e nesse decurso construir com elas a proposta de intervenção.

O caminho trilhado para a realização deste trabalho teve início com um levantamento de investigações produzidas no Brasil acerca da aprendizagem histórica na Educação Infantil. Para isso foi realizada uma pesquisa pela rede mundial de computadores no banco de teses e dissertações do Portal Domínio Público<sup>2</sup>, e na base artigos científicos publicados no site Scielo<sup>3</sup>. No portal Domínio Público há a possibilidade de escolher uma área do conhecimento e nessa buscar produções a partir de palavras-chave. As leituras realizadas sobre a temática

---

<sup>2</sup> Endereço eletrônico do Portal Domínio Público(<http://www.dominiopublico.gov.br>)

<sup>3</sup> Endereço eletrônico para o site Scielo <http://www.scielo.org/php/index.php>

propiciaram identificar alguns elementos que poderiam levar a pesquisas que, mesmo de forma indireta, estivessem relacionadas ao tema de investigação. Sendo assim, foram utilizadas as mesmas “palavras-chaves” para buscar em diferentes “áreas do conhecimento”.

As áreas do conhecimento selecionadas foram: *História, Educação, Ensino-aprendizagem e Ensino-aprendizagem em sala de aula*. Nessas duas últimas não foi identificado nenhum resultado. Buscando por outros temas nas mesmas, ainda assim nada consta, o que levou a hipótese de que talvez os trabalhos pertinentes a essas áreas tenham sido remanejados para outras, como a de Educação.

As palavras-chave utilizadas foram: *educação infantil, ensino de história, didática da história, pré-escola, narrativa, natureza e sociedade, tempo, tempo histórico, aprendizagem, aprendizagem histórica*. Neste processo foram identificadas na área do conhecimento *História*: 627 ocorrências para a palavra-chave história, 10 para ensino de história, 27 para narrativa, 7 para tempo, 2 para tempo histórico e 1 para aprendizagem. Na área de conhecimento *Educação*, foram identificadas 5 ocorrências para didática da história, 253 para educação Infantil, 55 para ensino de história, 551 para história, 79 para narrativa, 7 para pré-escola, 88 para tempo, 1 para natureza e sociedade, 1 para tempo histórico, 1 para aprendizagem e 179 para aprendizagem histórica.

TABELA 1. Levantamento bibliográfico acerca da aprendizagem histórica na Educação Infantil. Base de teses e dissertações do portal Domínio Público (2011)

PALAVRAS CHAVE	ÁREAS DO CONHECIMENTO	
	HISTÓRIA	EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO INFANTIL	---	253
ENSINO DE HISTÓRIA	10	55
DIDÁTICA DA HISTÓRIA	---	5
HISTÓRIA	627	551
PRÉ-ESCOLA	---	7
NARRATIVA	27	79
NATUREZA E SOCIEDADE	---	1
TEMPO	7	88
TEMPO HISTÓRICO	2	1
APRENDIZAGEM	1	1
APRENDIZAGEM HISTÓRICA	---	179

Foram selecionados os trabalhos cujo título apresentava alguma possibilidade de aproximação com o tema de pesquisa da dissertação. Dos trabalhos selecionados foram lidos os resumos e analisados aqueles que interessavam por se relacionarem à discussão pretendida.

Na base de artigos científicos do Scielo, a pesquisa deve integrar três elementos: “método” (a escolher: integrada, por palavra, proximidade léxica, Google acadêmico), “uma ou mais palavras-chave”, “onde” (regional, países). Utilizando “método” “integrada”, com a palavra-chave “*Educação Infantil*”, com a delimitação “*Brasil*”, foram obtidos 304 resultados, dos quais foram lidos todos os títulos, selecionados os trabalhos que se aproximavam com a questão da pesquisa, realizada a leitura dos resumos e salvos os que, de alguma forma, poderiam trazer elementos que contribuíssem com a discussão pretendida. Relacionado ao ensino de história e com menção às crianças da Educação infantil, foi identificado o artigo das pesquisadoras Ernesta Zamboni e Selva Guimarães: “Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações” (ZAMBONI; FONSECA, 2010). No entanto, ele não apresenta pesquisa realizada com crianças, ou tendo a Educação Infantil como foco.

Com o mesmo caminho, mas com as palavras-chave “*Didática da História*”, foram identificados 20 resultados, nenhum deles relacionado ao tema da pesquisa desta dissertação. Com as palavras “*educação infantil + história*”, foram identificados 13 resultados. Entre esses, o texto das pesquisadoras, Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Letícia Ribeiro dos Santos, Dorli Ribeiro Basílio, “Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil”. Para Rüsen, “Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categorialmente como narrativa” (2001, p.149). Para esse autor, o pensamento histórico se expressa na e pela narrativa histórica. Apesar da relevância das pesquisas desenvolvidas a partir das narrativas infantis, elas não têm como objetivo tomar essa categoria como expressão do pensamento histórico, ou mesmo com a preocupação de investigá-lo.

Esses sites de pesquisa foram escolhidos por possibilitarem o acesso a uma quantidade significativa de produções acadêmicas nacionais. Nesse sentido, é possível apontar que até o momento não foram identificadas investigações realizadas no Brasil com preocupação voltada ao pensamento histórico das crianças da Educação Infantil, sendo que apenas o texto das

pesquisadoras Ernesta Zamboni e Selva Guimarães demonstrou algum indicativo para pensar a relação desses sujeitos com o conhecimento histórico.

Esse processo foi seguido de um levantamento de documentos institucionais vigentes, voltados à Educação Infantil, produzidos pelas esferas dos governos Federal (Brasil), Estadual (Paraná) e Municipal (Curitiba) através de pesquisa em seus respectivos sites. Com o intuito de identificar *de que forma propostas orientadoras das práticas pedagógicas para a Educação Infantil abarcavam a questão da aprendizagem histórica*, foi estabelecido como critério de seleção os documentos que apresentassem um caráter *prescritivo*, ou seja, que fossem orientadores das práticas pedagógicas ao estabelecerem *objetivos e estratégias* de aprendizagem. A metodologia utilizada para análise documental teve como referência a “Análise de conteúdo” (FRANCO, 2007) proposta por Maria Laura P. B. Franco. Assim, estes primeiros estágios caracterizam-se como “pré - análise”, um conjunto de buscas iniciais para o desenvolvimento das operações sucessivas voltadas à elaboração de um plano de análise.

Sendo a Educação Infantil uma responsabilidade atribuída primeiramente ao poder público municipal, delimitou-se para a análise documental as propostas orientadoras da prática pedagógica produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – Departamento de Educação Infantil. As lacunas quanto as possibilidades de aprendizagem histórica, identificadas nos documentos, levaram a investigar o pensamento histórico de crianças do “pré II”, no contexto de uma instituição de Educação Infantil, conveniada à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME - Curitiba). O desenvolvimento desta etapa foi construído em colaboração com as professoras. O percurso transcorrido e os resultados deste trabalho estão organizados em quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresento o percurso no qual tem se constituído a concepção de aprendizagem histórica no campo da Educação Histórica e, particularmente no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), ao qual está vinculado esse trabalho. A partir dessa contextualização, busco estabelecer um diálogo entre os estudos que apontam para as possibilidades da aprendizagem histórica das crianças pequenas, realizados pela pesquisadora Hilary Cooper (2002, 2006, 2012), e a teoria da aprendizagem histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica, de Jörn Rüsen (2001, 2010a, 2010b, 2010c, 2012). Esse caminho foi tomado pela relevância do trabalho da pesquisadora, mas também por não terem sido identificadas investigações no Brasil voltadas especificamente ao pensamento histórico das crianças da Educação Infantil.

No segundo capítulo, apresento o estudo realizado acerca da aprendizagem histórica para as crianças pequenas, nas propostas orientadoras da prática pedagógica produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba-Departamento de Educação Infantil, entre os anos de 2006 a 2011. Para localizar o contexto de produção e delimitação dos seis<sup>4</sup> documentos selecionados para a análise, apresento uma breve contextualização do recente reconhecimento constitucional da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A aprendizagem histórica não é uma questão explicitamente tratada nos documentos municipais visando inferi-la, busquei identificar *de que forma são apresentados processos de aprendizagem relacionados ao pensamento histórico das crianças de 4 a 5 anos*. Para a elaboração de indicadores para a análise foram tomados como referência os constructos realizados no capítulo 1, a partir do diálogo estabelecido entre as investigações de Cooper e a teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen, sendo eles: 1.2.1 *a experiência do passado a partir das fontes*; 1.2.2 *a interpretação da experiência do passado*; e 1.2.3 *sentido de temporalidade*. Os resultados desse estudo apontaram a ausência da História enquanto conhecimento específico, e, no entanto, a presença de propostas que envolvem o conhecimento histórico, remetendo a lacunas quanto a forma de trabalhar com esse conhecimento e as aprendizagens a ele relacionadas.

No terceiro capítulo trato dos caminhos metodológicos transcorridos, fundamentados na pesquisa qualitativa, a partir da Observação Participante (VIANNA, 2007) e de preceitos da Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, 2008). No quarto capítulo apresento os resultados da pesquisa construída em colaboração, por meio da qual foi possível elaborar e aplicar uma proposta de intervenção, que consistiu em uma roda de conversa sobre fontes históricas referentes as famílias das crianças. Para além desta atividade, outras práticas oportunizaram trabalhar a aprendizagem histórica a partir de fontes históricas, revelando processos do pensamento histórico de crianças entre quatro e seis anos de idade. Ao apontar as possibilidades de aprendizagem histórica das crianças pequenas, revelam-se também os limites que a precarização do trabalho docente e o escamotamento da natureza dos conhecimentos específicos, geram para os avanços à uma educação humanizadora e emancipatória.

---

<sup>4</sup> Documentos selecionados para o estudo: Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil (2006); “Objetivos de aprendizagem – uma discussão permanente” (CURITIBA, 2008); Cadernos pedagógicos: “Oralidade” (CURITIBA, 2009a), “Movimento” (CURITIBA, 2009b) e “Arte – Linguagem visual e teatral” (CURITIBA, 2011a); e “Leitura e contação na Educação Infantil” (CURITIBA, 2010a) que integra os “Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil”.

## **CAPÍTULO 1**

### **APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Nesse capítulo abordo questões relacionadas à aprendizagem histórica, tendo como referência o campo da Educação Histórica. A partir da contextualização desse campo de pesquisa procuro estabelecer relações com estudos realizados sobre aprendizagem histórica na Educação Infantil.

No tópico 1.1. busco localizar como tem se constituído os pressupostos e concepções a respeito da aprendizagem histórica, em um campo do ensino de história denominado Educação Histórica, e particularmente no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), ao qual está vinculada essa investigação.

No tópico 1.2, discuto as possibilidades acerca da aprendizagem histórica das crianças da Educação Infantil, estabelecendo um diálogo entre as investigações da pesquisadora Hilary Cooper (2002, 2006, 2012), e a teoria da aprendizagem histórica na perspectiva da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001, 2010a, 2010b, 2010c, 2012). A interlocução entre a proposição de Cooper para o aprendizado histórico das crianças pequenas, e o processo de desenvolvimento das três dimensões da competência narrativa, referenciado em Rüsen, é apresentada nos itens 1.2.1 Experiência do passado a partir das fontes; 1.2.2 Interpretação da experiência do passado; e 1.2.3 Desenvolvimento do sentido de temporalidade.

## 1.1 Educação Histórica: apresentação do campo de pesquisa

Ao abordar a questão da aprendizagem histórica na Educação Infantil, inicialmente, é comum ter como resposta olhares desconfiados e questionamentos sobre as possibilidades e potencialidades dessa relação para a formação das crianças pequenas. Nessa desconfiança, é possível que estejam presentes concepções sobre o que é e para que serve aprender história pautados em uma visão “tradicional” do ensino de história, em um modelo reprodutivista de narrativas “verdadeiras” sobre o passado, e da abordagem de sujeitos, tempos e fatos que dificilmente teriam significado para as crianças pequenas.

Outra possibilidade seriam questionamentos apoiados em interpretações de teorias da psicologia genética, que podem perceber certa incompatibilidade entre como as crianças aprendem e uma aprendizagem que está relacionada ao conhecimento que envolve o passado, visto que ainda estão desenvolvendo seu sentido de temporalidade.

Ao tratar de “História”, sendo essa uma “disciplina” presente nos anos posteriores à Educação Infantil, podem emergir dúvidas quanto à metodologia que poderia ser aplicada às crianças, e até mesmo um temor que isso remeta a um processo de escolarização precoce. Isso, porque à medida em que novas pesquisas apontam para as grandes possibilidades de aprendizagem das crianças pequenas, tem se desenvolvido também propostas e práticas na Educação Infantil, que se afastam do potencial humanizador da educação; isso ocorre por exemplo ao buscar-se antecipar, muitas vezes de maneira mecanicista, aprendizagens próprias do Ensino Fundamental, como o domínio do código escrito. Nesse sentido, aprendizagem histórica poderia soar como uma contradição a uma proposta humanizadora. No entanto, é possível supor que a preocupação com esta questão ainda decorra da primeira.

Para tratar da relevância, finalidade e possibilidades de processos de aprendizagem dos sujeitos com o conhecimento histórico, esta investigação se fundamenta nos pressupostos da cognição histórica situada em sua ciência de referência (SCHMIDT, 2009b, p. 30), a partir da qual o campo da educação histórica tem se constituído. Desta forma, compreende-se que a partir das áreas do conhecimento como a Ciência da História e a Metodologia de investigação das Ciências Sociais, emanam possibilidades de investigar e indicar meios pelos quais o processo de aprendizagem histórica contribua com o desenvolvimento da consciência histórica (RÜSEN, 2001), perspectivando o processo de emancipação e humanização dos

sujeitos.

A preocupação com os processos de ensino e aprendizagem da história a partir de sua ciência de referência ampliaram-se a partir da segunda metade do século XX, em decorrência da “crise” de paradigmas das ciências humanas e sociais, na qual a validade do discurso histórico, sua produção, usos e funções do conhecimento histórico passaram a ser questionados. Nesse contexto, países como Inglaterra e Alemanha<sup>5</sup> iniciaram um processo de transformação na concepção de ensino de História referenciado em teorias que reafirmam a história enquanto ciência, destacando ainda a importância de que para que não sirva apenas como instrumento ideológico ou leve ao relativismo, seu ensino deve estar referenciado em sua ciência.

Na Inglaterra desenvolveram-se a partir da década de 1970, estudos no campo do ensino de História preocupados em compreender a constituição e progressão das ideias históricas de crianças e jovens, reconhecendo a partir da própria epistemologia da história seus elementos constituidores. Peter Lee (2001), em seu texto “Progressão da compreensão dos alunos em história”, expõe aspectos dessas mudanças na disciplina de história na Inglaterra, e apresenta algumas sistematizações dos resultados obtidos através do projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*)<sup>6</sup>, do qual fez parte.

Segundo Lee (2001), na década de 1960 poucos estudantes matriculavam-se na disciplina de história, que “assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam não gostavam delas”(LEE, 2001, p. 13). Neste contexto, pesquisadores da educação histórica buscaram investigar “que ideias as crianças traziam para a disciplina de História? Quais os conceitos, quais imagens a história fornecia às crianças?” (2001, p. 14). Inicialmente, isto significava investigar a relação dos alunos com os *conceitos substantivos* da

---

<sup>5</sup> No capítulo 2 (p. 72-121) de sua tese do doutoramento, Fronza (2012) faz uma análise minuciosa de como tem se constituído a concepção de aprendizagem histórica, na perspectiva da Educação Histórica, na Alemanha, Inglaterra, Portugal e Brasil. Inicialmente, localiza o contexto teórico e político em que a teoria da consciência histórica entra no debate sobre o ensino de História na Alemanha. Apresenta a investigação em grande escala realizada na década de 1990 na Europa e Oriente Próximo, denominada *Youth and History*, organizada por um grupo de historiadores europeus coordenados pelo historiador alemão Bodo von Borries, a partir dos princípios da teoria da consciência histórica desenvolvida por Rüsen (2001, 2007). (FRONZA, 2012)

<sup>6</sup> As mudanças nas investigações e no ensino motivaram a reforma dos exames públicos, implantados em meados dos anos 80, e a criação do sistema de avaliação para História, no novo UK National Curriculum, implantado após a reforma educacional de 1988 e revisado em 1995. Nesse contexto foi implantado o projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches* 7-14 - Conceitos históricos e abordagens de ensino 7-14) que procurou examinar as abordagens de ensino da História e as ideias que os alunos possuem dela. Para saber mais sobre o contexto, objetivos e resultados do referido projeto conferir: LEE; DICKINSON; ASCHBY, 2004; LEE, 2001; FRONZA, 2010, GERMINARI, 2012.



história. De acordo com Peter Lee, “conceitos substantivos são os que se referem a conteúdos da história” (2001, p.20), como agricultor, impostos, comércio, independência do Brasil, ditadura militar, Egito antigo, Segunda Guerra Mundial, Tiradentes.

Mas as investigações colocaram ainda a necessidade de identificar como jovens e crianças se relacionavam com os *conceitos estruturais de segunda ordem*. Schmidt (2009b), dialogando os conceitos construídos pela tradição inglesa com o pensamento de Rüsen (2007), caracteriza estes conceitos:

Entre os conceitos de segunda ordem estão as *categorias temporais*, que designam contextos temporais gerais de estados de coisas que, conforme Rüsen (2007, p.23), não se referem diretamente a nenhum estado de coisas, mas estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal, por exemplo, continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época”. Incluem-se também como conceitos de segunda ordem aqueles relacionados às formas de compreensão ou *pensamento histórico*, como o conceito de narrativa, evidência, inferência, imaginação e explicação histórica<sup>7</sup> (LEE, 2005). (SCHMIDT, 2009b, p. 37) [*grifos nossos*]

Para os pesquisadores da educação histórica, “segunda ordem” não é somente uma ordem superior de conceitos substantivos que organiza outros conceitos substantivos dentro de um campo; esta ordem superior a que se faz referência é um meta-nível, em função da qual a disciplina cobra sua forma epistemológica. (LEE; DICKINSON; ASCHBY, 2004)

Estes estudos tomam como pressuposto que a intervenção na qualidade das aprendizagens “exige um conhecimento sistemático das *ideias históricas* dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos)” (BARCA, 2005, p. 15). Neste contexto as ideias históricas dizem respeito a compreensão histórica, analisadas a partir dos processos que constituem o conjunto dos conceitos de segunda ordem, e que se referem aos procedimentos metodológicos da investigação histórica.

Ao aproximar interesses e preocupações de pesquisadores das universidades e de professores de história que atuam na escola, os princípios e metodologia para ensino e aprendizagem da história pautados na perspectiva da Educação Histórica, passaram a ser investigados e trabalhados na disciplina de história na Inglaterra como forma de mobilizar os processos próprios do pensamento histórico e proporcionar aos estudantes a compreensão

<sup>7</sup> Estes são alguns exemplos de conceitos de segunda ordem, podendo incluir ainda empatia histórica, significância, mudança.

sobre a natureza do conhecimento histórico.

Na esteira destas investigações, Lee (2006) chama a atenção para o fato que elas fornecem um quadro detalhado dos tipos de ideias que os alunos conseguem reter, o que eles “trazem” e “sabem” sobre história, colocando para a educação histórica novos desafios a respeito das formas de conhecimento que se espera que sejam adquiridas. Durante as três últimas décadas, a educação histórica no Reino Unido demonstrou uma tensão entre duas preocupações. Uma delas estava relacionada ao significado, e em como desenvolver a compreensão dos estudantes na disciplina de História, questão relevante principalmente a professores, examinadores e pesquisadores. A outra, discutida por “alguns professores, muitos historiadores e o público leigo”, dizia respeito a “o que os alunos deveriam saber sobre o passado no final dos seus cursos escolares” (LEE, 2006, p. 133). Ele indica que lidar com uma destas questões não significa, necessariamente, fazer avanço sobre a outra, mas que pensar a conexão entre elas pode fazer avançar a uma noção operacionalizável de *literacia histórica* (LEE, 2006).

Literacia histórica está relacionada ao desenvolvimento do pensamento histórico, em um modo em que estejam contemplados o conhecimento sobre a natureza do conhecimento histórico e os conteúdos substantivos da história, mas em um processo de aprendizagem onde um dos componentes fundamentais é a orientação dos sujeitos em direção ao passado, o tipo de passado que eles podem acessar, e a relação com o presente e o futuro (LEE, 2006, p. 131). Nesse sentido, a concepção de literacia histórica deve abarcar o desenvolvimento de uma estrutura histórica utilizável que concilie “o tipo de substância que a orientação necessita e o que as compreensões disciplinares devem sustentar naquela orientação” (LEE, 2006, p. 148).

O componente que toma como preocupação o processo de orientação de sentido ao fluxo do tempo (passado-presente- futuro), diz respeito a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. Tal abordagem teórica se constituiu a partir dos debates da teoria e filosofia da história na tradição alemã, acerca das concepções e problemáticas que envolvem a *didática da história*, também ampliadas a partir da segunda metade do século XX. Segundo Rüsen (2010a), a didática da história não pode ser compreendida como uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica, o aprendizado histórico e a educação formal, “como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (Rüsen, 2010a, p.23). Ela constitui-se como uma parte da ciência da história, a ciência do aprendizado histórico, trata da

“ampla discussão de como se pensa a história, quais são as origens da história na natureza humana, e quais são seus usos para a vida humana” (RÜSEN, 2010a, p.24).

A didática da história como sub-disciplina da ciência da história, permite explorar as conexões entre a ciência da História e a vida prática cotidiana, questão minimizada pelos historiadores do século XIX que ao se esforçarem para tornar a história uma ciência, substituíram a didática da história do centro da reflexão dos historiadores pela metodologia da pesquisa histórica, levando a uma dicotomia que fez perder de vista o princípio de que “a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida na estrutura do tempo” (RÜSEN, 2010a, p. 25). Sobre esta questão, Rüsen afirma que

Antes que os historiadores viessem a olhar para seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa e antes que se considerassem 'cientistas', eles discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno do processo fundamental na cultura humana, não restrito simplesmente à escola. (RÜSEN, 2010a, p. 24)

Da mesma forma que outras ciências, espera-se que a História produza efeitos sobre a realidade. Nesse sentido, são colocados em questão os efeitos que a produção do conhecimento histórico, e a maneira como os sujeitos se relacionam com ele, influenciam no desenvolvimento da consciência histórica, que por sua vez baliza a ação dos indivíduos e grupos.

De acordo com Rüsen (2001) a consciência histórica<sup>8</sup> é a suma das operações mentais com as quais os seres humanos se orientam no fluxo do tempo. É um processo de atribuição de sentido a experiência humana no tempo, em que ocorre um processo de experiência, interpretação e orientação. Essa capacidade de gerar sentido se manifesta nas situações da vida prática, e por se relacionar as expressões temporais (presente, passado e futuro) manifesta-se também na forma como os indivíduos atribuem sentido a história, em todas as suas dimensões, seja escrita, pensada, vivida ou ensinada. É uma forma da consciência humana onde a partir de operações mentais específicas da cognição histórica, “os homens

---

<sup>8</sup> Esta investigação está fundamentada teoricamente no pensamento de Jörn Rüsen. Desta forma, suas ideias estão sistematizadas no tópico 1.2 em diálogo com as da pesquisadora inglesa Hilary Cooper. Sendo estes autores referências fundamentais para a construção deste trabalho, suas ideias serão expostas no decorrer do texto.

interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 56, 57)

Essa constituição de sentido vinculada á experiência no tempo, de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática cotidiana, é expresso na e pela narrativa histórica. Rüsen orienta que para compreender o que a narrativa realiza, é necessária a caracterização do que significa a *categoria de sentido*:

A constituição de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência no tempo opera-se em quatro planos: a) no da percepção da contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado e, por fim, d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação. 'Sentido' articula percepção, interpretação, orientação e motivação. De maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. Sentido histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. Também na relação do homem com si mesmo, o tempo é interpretado em consecução, de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do 'eu': a identidade histórica. (RÜSEN, 2001, p. 155,156)

A partir da teoria de Rüsen, Schmidt defende a necessidade de trabalhar as operações cognitivas da consciência histórica (experiência, interpretação e orientação) que desenvolvam a competência de dar significado ao tempo, expresso na narrativa histórica. Desta forma, aprendizagem histórica pode de fato ser compreendida como aprendizagem, quando possibilita a mudança dos padrões de interpretação do passado, “o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro” (SCHMIDT, 2009c, p.15). Padrões de interpretação do passado referem-se a formas de constituição de sentido ao tempo, e foram definidos por Rüsen a partir da análise do pensamento historiográfico; sendo elas constituição tradicional, exemplar, crítica e genética.

Em sua forma tradicional, o nexa entre passado, presente e futuro é percebido como uma permanência de modelos de vida precedentes, e a constituição identitária é influenciada pela adoção de ordens, regras e padrões já estabelecidos. No modo exemplar, outras formas de vida temporalmente diferentes podem ser abrangidas, no entanto, não são necessariamente

temporalizadas; casos são tomados como regras para julgar e orientar as ações no tempo. A forma de atribuição crítica de sentido percebe a possibilidade de romper com as representações que se tem do curso do tempo, apresenta-se uma forma consciente de tomar posição em contraposição a comportamentos sociais predominantes ou prescritos, a partir da formulação de um ponto de vista histórico próprio. No modo genético a mudança no tempo é apreendida e perspectivada mediante a alteridade do passado, o tempo é temporalizado, e a articulação de posições e perspectivas divergentes permite perceber a vida social em sua complexidade (RÜSEN 2010b, p. 44- 62; SCHMIDT, 2011b, p. 29).

Estas formas de atribuição de sentido podem coexistir e refletir-se mediante as condições e circunstâncias dadas da vida. Como subsídio para pensar a aprendizagem histórica, não são categorias fechadas. A partir de investigações realizadas por pesquisadores da Educação Histórica a respeito da consciência histórica de jovens, crianças e professores, a teoria ruseniana, que emerge dos fundamentos da filosofia e da didática da história, tem sido apropriada de forma dialógica com as teorias do quadro da educação.

Desta forma, o papel formativo da aprendizagem histórica é percebido como um processo de formação histórica que tem como perspectiva o processo de humanização. Ao propor esta aprendizagem situada em sua ciência de referência, toma-se como pressuposto o desenvolvimento da competência narrativa (experiência, interpretação e orientação) tendo como substância “a história humana e não alguns subconjuntos privilegiados dela” (RÜSEN, apud LEE, 2006, p. 146). Segundo Rüsen, as qualidades racionais dos conteúdos rememorados pela consciência histórica

consistem em todos os processos do passado que venham a ser qualificados como humanização: a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração; a libertação dos sujeitos para a autonomia; a elaboração de padrões racionais de argumentação; a liberação das relações dos homens entre si e no mundo no jogo das carências dos sentidos, e muito mais. São racionais as memórias históricas que preservam esses processos ou evidenciam suas faltas e falhas no passado. (RÜSEN, 2010b, p. 124)

Compreende-se que o desenvolvimento da consciência histórica pela aprendizagem histórica, evidencia a intrínseca relação entre Ciência da história e a vida prática. Ao conferir princípios de racionalidade à interpretação da experiência no tempo, potencializa-se um

processo de formação histórica perspectivado pela humanização; espera-se que essa, contribua com formas de atribuição de sentido ao tempo que orientem ações mais adequadas aos desafios enfrentados na atualidade. Há ainda o potencial de que “a historicização faz com que a vontade de ser outro, ao longo do tempo, apareça como possível, vale dizer, esperável” (RÜSEN, 2010b, p. 142), desta forma

A alteridade da consciência histórica é, por assim dizer, o arranque cultural que os homens precisam dar, para conseguir ir além das condições dadas de seu agir, como o gostariam de fazer utopicamente, mas não logram, pois a neutralização da utopia ocorre apenas ficticiamente, meramente negada em pensamento, sem que alcancem sua absorção ou supressão total. A constituição de sentido efetivada pela consciência histórica altera (no sentido de modificar e de tornar outro) as circunstâncias ao constatar que foram outras, antes de terem se tornado o que são no presente. É no movimento próprio ao fluxo do tempo que elas aparecem superam-se continuamente e tornam plausível sua superação também no futuro. (RÜSEN, 2010b, p. 143)

É tomando como preocupação o desenvolvimento da consciência histórica – ou pensamento histórico, e a partir das contribuições teóricas e metodológicas advindas do percurso das investigações realizadas na Inglaterra, que tem se constituído um campo do ensino de história denominado Educação Histórica; que surgiu na Inglaterra na década de 70 e tem se expandido e constituído grupos de investigadores em diversos países.

No âmbito das pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), ao qual esse trabalho está vinculado, procura-se investigar em contextos de educação formal, as relações que professores, crianças e jovens estabelecem com as ideias históricas. A teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001) é, assim, um referencial teórico importante, com o qual de forma dialógica ao que é apontado nos estudos empíricos, tem-se constituído pressupostos teórico-metodológicos e categorias que possibilitem desenvolver formas de intervenção nos processos de aprendizagem histórica, buscando contribuir com o desenvolvimento do pensamento histórico, pautado pela perspectiva de humanização.

Ao tratar de pesquisa em educação, trata-se de sujeitos, experiências e conjecturas que exigem a construção de um arcabouço teórico e metodológico, pelo qual a ciência cumpra sua função explicativa sobre o mundo social; possibilitando formas de compreender e intervir, considerando seu potencial transformador, seu compromisso e relação com as demandas

sociais. Nesta perspectiva, Schmidt indica que o campo da educação histórica, dialoga com as teorias educacionais que procuram entender o significado dos processos de escolarização,

particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, face ao declínio da escola como instituição com a 'função de', para entendê-la como espaço de experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento, na esteira dos estudos desenvolvidos por investigadores como Charlot (2000), Dubet(2006), Dubet/ Martuccelli (1998). A partir dessas concepções, amplia-se o conceito de “escola” para todo ambiente em que pode ocorrer a relação com o conhecimento. (SCHMIDT, 2009c, p.11)

Compartilhando a concepção da linha de pesquisa a qual está inserido no PPGE-UFPR, as investigações realizadas pelo LAPEDUH-UFPR abordam as relações entre cultura, escola e ensino, percebendo a necessidade de olhar para a escola como um “mundo social”. Isso significa localizá-la em um movimento histórico, e nesse, investigar realidades concretas, onde na intersecção de experiências coletivas e individuais, de precisas conjunturas históricas, constituem-se a objetividade do real.

Schmidt (2011), em seu texto “A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen”, aponta horizontes para as potencialidades da Educação Histórica, como processo de intervenção que possa contribuir com a perspectiva de humanização, construindo diálogos entre o pensamento do intelectual brasileiro Paulo Freire e o historiador alemão Jörn Rüsen, tendo como referência a categoria cultura

Para Freire, esse processo de humanização só ocorre com a emancipação que não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, mas na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação. (Freire, 1976, p.159). Para Rüsen (2010), esse processo indica a necessidade de uma didática humanística da história, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação histórica pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza, na relação com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo. (SCHMIDT, 2011, p. 198).

Essa fala descreve a importância e o sentido de “aprender a ler o mundo

historicamente”, e relaciona-se com o que Rüsen chama de “*formação histórica*” (2010b, p.95). O autor enfatiza que formação histórica, não é um componente fixo de orientação temporal, que se “adquire” e se passa a “possuir”, mas sim, que está relacionada a reelaboração contínua das experiências correntes que a vida prática demanda no tempo. Afirmar ainda que “aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida” (RÜSEN, 2010b, p. 104).

Durante um seminário proferido em julho de 2012 na UFPR, Rüsen apontou para a necessidade de pesquisas sobre a consciência histórica das crianças pequenas. Ele citou que “uma família ao ver o álbum de fotografia - a criança vê a foto de si quando bebê e explica: esse sou eu quando era bebê - quem fala sabe que não é mais bebê e sabe que foi bebê na foto. Desta forma indagou: “*em que momentos se manifesta a consciência histórica formada, a habilidade adquirida de perceber a mudança no tempo? De que maneira as crianças entendem essa diferença?*”. As investigações desenvolvidas por Hilary Cooper, apontam que as crianças pequenas tem certa “consciência do passado”; e indicam possibilidades para o desenvolvimento do pensamento histórico, a partir de uma “descoberta ativa do passado”. O diálogo entre esses intelectuais pode lançar luzes a respeito de como contribuir com a formação histórica destes, *sujeitos*.

## **1.2 Educação Histórica: diálogos acerca da aprendizagem histórica das crianças da Educação Infantil**

Essa investigação sobre o pensamento histórico das crianças pequenas, é instigada pela possibilidade de que o desenvolvimento da aprendizagem histórica, possa contribuir com a *formação histórica* (RÜSEN, 2010b), ampliando as possibilidades das crianças perceberem e darem sentido ao “mundo”. Para a sua construção, as ideias de dois autores tem trazido contribuições significativas, são eles, Hilary Cooper (2002, 2006, 2012) e Jörn Rüsen (2001, 2010a, 2010b, 2010c, 2012).

Hilary Cooper, por preocupar-se em investigar como as crianças, desde a mais tenra infância, “podem aprender sobre o passado de forma ativa”. Ela indica aspectos da



“descoberta sobre o passado” que estão ou podem estar presentes no trabalho educativo com as crianças pequenas, e que se percebidos e desenvolvidos como processos de aprendizagem, podem apoiar o desenvolvimento holístico ao estar integrado a outras áreas do conhecimento. Desta forma, potencializa-se como uma contribuição ao desenvolvimento pessoal, social e emocional, auxilia as crianças a respeitarem culturas, ter consciência da sua própria e a considerar as consequências das ações (COOPER, 2006, p. 184; 2012, p.151).

A pesquisadora defende que a consciência do passado é tão importante para o indivíduo como para a sociedade, desta forma, a história é o meio pelo qual é possível descobrir o registro da raça humana, compartilhá-lo e formar parte dele; uma consciência, que alimentada na infância, cresce ao longo da vida (COOPER, 2002, p. 15).

Ela identificou que as crianças têm certa “consciência do passado”, que se constitui por elementos de suas próprias experiências através de “ilustrações de histórias tradicionais e rimas, fotografias de família, prédios antigos, filmes, televisão, locais de patrimônio e lugares de memória” (COOPER, 2012, p.17). A autora também aponta a influência sobre a consciência de tempos passados que proporcionam as relações familiares, e o fato de que as crianças estão rodeadas por restos físicos do passado, os quais também formam parte do seu presente (COOPER, 2002).

No artigo “Primary school history in Europe: A staple diet or a hot potato?”, ela relata uma discussão realizada em 1996 entre um grupo de crianças de cinco anos que moravam na região da antiga Alemanha Oriental. Um exemplo que ilustra o conhecimento parcialmente compreendido de traços remanescentes do passado recente, suas tentativas de raciocinar sobre isso, dar sentido a ele, e seu desejo de saber mais (COOPER, S/D, p. 161):

*"Minha mamãe me disse que costumava ser uma parede para que ninguém pudesse ir embora. Então, toda a gente tinha que ficar em casa. Houve uma guerra."*

*"Eu acho que a parede estava lá para manter os cães."*

*"Não, foi assim que eles sabiam onde era a Alemanha Oriental."*

*"Eu vi a parede na Praça de Brandemburgo."*

*"Eu vi a Praça Alexander."*

*"Antes as pessoas tinham que dar toda a volta, quando queriam ir para casa porque a parede estava no caminho ... Você só podia ir ao Báltico, porque a parede era até o Báltico."*

Cooper afirma que as crianças têm ciência das temporalidades anteriores a elas próprias, e que, no entanto, a não mediação desta relação pela educação pode implicar em compreensões incompletas e até mesmo estereotipadas (COOPER, 2012, p.17). Apontando caminhos a partir de pesquisas empíricas onde constrói diálogos entre o “aprendizado da História” e as “teorias do aprendizado construtivista” (COOPER, 2006, p.176), a pesquisadora propõe o desenvolvimento do pensamento histórico a partir de “linhas do pensamento que estão no centro da investigação histórica”, seriam elas:

- Produção de inferências a partir de fontes: sendo as fontes históricas vestígios incompletos do passado, é preciso saber fazer inferências a respeito delas para saber o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e utilizaram;
- Interpretações do passado: apesar da produção do conhecimento histórico ter compromisso com a plausibilidade, é necessário compreender que este conhecimento é uma interpretação, realizado a partir de determinadas fontes e permeado por diferentes interesses e perspectivas. As crianças podem fazer interpretações sobre o passado, buscando compreender as razões pelas quais, frequentemente existe mais de uma interpretação válida.
- Desenvolvimento de conceitos de tempo: que abrangem o desenvolvimento do sentido e mensuração do tempo, causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos;

O trabalho de Cooper não foi desenvolvido apenas para crianças da Educação infantil, mas também para as dos anos iniciais, no entanto ela demonstra como é possível desenvolver, mesmo que de forma embrionária, essas linhas do pensamento histórico com as crianças pequenas (proposição que será explicitada nos tópicos 1.2.1; 1.2.2 e 1.2.3 em diálogo com o pensamento de Jörn Rüsen). Não se trata de antecipar aprendizagens, ou apenas de uma preocupação com o que as crianças *venham a ser*, mas porque considera-se que as crianças *são*. Ao buscar compreender a relação que estabelecem e podem estabelecer com o passado, ela lhes dá voz. Desta forma, lança luzes para que possamos compreender os sentidos que dão ao mundo, e como a história enquanto ciência pode contribuir na formação identitária destes

sujeitos, na relação que estabelecem consigo e com o outro. Sobre como a relação com o passado relaciona-se com o desenvolvimento de um senso de identidade, ela afirma:

desenvolver uma consciência do passado no contexto de nossas próprias vidas, por meio de histórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós. Isso permite que possamos entender a maneira pela qual as pessoas se comportam e possibilita entender suas ações, como elas podem sentir e pensar, porque as coisas acontecem. Tal discussão envolve valores centrais. É essencial que, desde o começo, as crianças aprendam a discutir histórias criticamente, pois *“Histórias são o reservatório de valores: mude os indivíduos das histórias e a vida da nação e diga a eles mesmos, e você muda os indivíduos e as nações”* (OKRI, 1996)” (COOPER, 2006, p. 184)

Nesse sentido, “descobrir sobre o passado” e “aprender a discutir histórias criticamente”, demonstram tanto a relevância do caráter didático da História como ciência, quanto a necessidade de pautar o aprendizado histórico em sua ciência de referência. A preocupação com essas questões não se limita apenas no reconhecimento da importância sobre “conhecer” histórias do passado, mas sim, de que o contato com o conhecimento sobre o passado implica na relação que se estabelece com o próprio passado e com a maneira como ele está no presente. Se é esperado que o aprendizado da História seja uma forma de intervenção na relação dos sujeitos com o mundo, que oriente ações na perspectiva de um processo de humanização, de superação de condições objetivas onde se encontram injustiças, desigualdades e preconceitos, é fundamental que se considere desde a mais tenra infância, as *formas* pelas quais se constrói este conhecimento, para que seja possível desenvolver processos de aprendizagem que respeitem a singularidade desta fase da vida.

As investigações de Hilary Cooper tem como principal referência a perspectiva da Educação Histórica desenvolvida na Inglaterra, na qual a pesquisadora teve e tem um papel fundamental. Como apresentado no tópico 1.1, o desenvolvimento das pesquisas nesse campo do ensino de história - hoje desenvolvidas também em diversos países-, tem levantado novas questões e apontado novas possibilidades para a aprendizagem histórica, em convergência com os debates realizados no âmbito da filosofia e didática da história. Estas indagações dizem respeito aos “usos” que os alunos fazem da história em termos da sua orientação temporal” (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2010a, p.11), sendo uma referência fundamental

para tal discussão a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen.

No que diz respeito a aprendizagem histórica das crianças da Educação Infantil, estes elementos ampliam a importância e a necessidade de investigações que se preocupem com *o que* as crianças sabem sobre o passado, mas principalmente *como* elas sabem, que relações estabelecem com o passado e atribuem sentido, abrindo possibilidades para que esses conhecimentos sejam mediados por um processo de aprendizagem histórica que contribua com a formação histórica inicial das crianças.

Para Rüsen, "a autocompreensão das pessoas e o significado que dão para o mundo sempre possuem elementos históricos específicos" (RÜSEN, 2010a, p. 88). Essa ideia refere-se ao processo de cognição histórica humana, onde as carências de orientação da vida prática demandam a interpretação da experiência no tempo, que orientem o agir.

O desenvolvimento desses processos do pensamento histórico – ou consciência histórica –, a partir dos princípios e formas determinantes da história como ciência, conferem ao direcionamento do saber histórico um valor formativo, ou seja, “um modo de recepcionar esse saber, de lidar com ele, de tomar posicionamento quanto a ele, de utilizá-lo” (RÜSEN, 2010b, p. 101). Para Rüsen, a pretensão da racionalidade histórica é eficaz na prática como formação histórica, como desenvolvimento da competência narrativa (*experiência -ou percepção-, interpretação e orientação*) da consciência histórica. Essas estão *correlacionadas*, e podem ser compreendidas como as três dimensões de aprendizado da formação histórica (RÜSEN, 2010b, p. 103; RÜSEN, 2010a, p. 114).

Nesta perspectiva a operação que se refere à *experiência*, ou *percepção*, deve envolver a busca do conteúdo empírico do saber histórico, e a experiência da antiguidade do passado tornar-se consciente, abrindo o potencial futuro do presente. O caráter histórico de algo então não consiste apenas em ter ocorrido no passado, mas numa determinada qualidade temporal que distingue o passado qualitativamente do presente; ele é passado em relação ao tempo presente e de alguma forma permanece como passado, neste. É o desenvolvimento do olhar histórico voltado à alteridade do passado, capaz de sensibilizar a consciência para a especificidade de seu tempo presente (RÜSEN, 2010b, p. 111, 112, 113; 2010a, p.85, 86).

O passado somente será aprendido quando for experimentado historicamente e quando for distinguido o passado do presente. A experiência histórica deixa, ao mesmo tempo, o presente passar pelo passado, e isto se torna presente “histórico”. Esse presente possui uma qualidade temporal própria, que pode ser ressaltada por aqueles que pertencem ao verdadeiro presente

(por exemplo, quando as crianças descobrem que o tempo que representava seus avôs, quando contam da sua própria infância, é outro). (RÜSEN, 2012, p. 87)

A dimensão *interpretativa* no processo de aprendizagem da formação histórica, aumenta a competência para encontrar *significado* ao transformar o aumento da experiência em uma mudança produtiva do modelo de interpretação. “Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo abrangente – ou seja, uma 'imagem da história'. Eles dão aos fatos 'significado' histórico” (RÜSEN, 2010a, p.86). Nesse processo, os modelos de interpretação são utilizados no processamento da experiência e da organização do saber, colocam-se em movimento, tornam-se flexíveis, conscientemente refletidos e argumentativamente utilizáveis; colocando o saber histórico em *perspectiva*, na qual esta pode ser demonstrada e até modificada argumentativamente (RÜSEN, 2010b, p.114, 115).

A competência de *orientação* através do aprendizado histórico, pode ser descrita como a capacidade de perceber a historicidade do próprio eu e de seu mundo, reconhecendo as chances de formação existentes em si e em seu agir. Os elementos históricos específicos presentes na interpretação humana que os sujeitos têm de si e de seu mundo, referem-se aos lados diacrônicos internos (identidade) e externos (práxis) de orientar a própria existência, e devem ser aprendidos (RÜSEN, 2010a, p.88, 2010b p. 116,117).

Pelo lado externo subentende-se o significado abrangente do passado, presente e futuro dado às mudanças temporais nas circunstâncias e nas relações das vidas humanas: a este lado pertencem os componentes essenciais da ação intencional – ou seja, as perspectivas de futuro sustentadas pela experiência. Pelo lado interno compreende-se a auto-conceituação temporal dos sujeitos pela qual se compreendem e se expressam a respeito das mudanças temporais em suas vidas. Por esse conceito eles permanecem os mesmos, apesar das transformações do seu mundo. A “identidade histórica” é o termo comum para a consistência diacrônica dos sujeitos no curso do tempo. Essa identidade é especificamente histórica quando suas dimensões temporais ultrapassam as fronteiras da sua própria vida e a finitude dos indivíduos é superada por meio da memória. (RÜSEN, 2010a, p.88)

A teoria de Rüsen defende que a racionalidade histórica, a contribuição da história

enquanto ciência, está na possibilidade de orientar os sujeitos no tempo. Desta forma, a consciência histórica, na qual os seres humanos articulam esse nexos temporal significativo entre passado, presente e futuro, no intuito de orientar suas ações e compreender-se no fluxo do tempo, pode desenvolver-se como formação histórica a partir dos processos de aprendizado histórico que conferem a história, racionalidade.

Nos três próximos tópicos procurou-se realizar um diálogo, entre a proposta de Rüsen sobre o desenvolvimento da competência narrativa pelo aprendizado histórico, e a de Hilary Cooper para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças pequenas, a partir das linhas de pensamento que se encontram no centro da investigação histórica. Tomou-se como referência para a estruturação dos tópicos a proposição Cooper. É importante ressaltar que há uma inter-relação entre as três categorias apresentadas por Cooper, assim como, entre as três dimensões da consciência histórica.

### **1.2.1 A experiência do passado a partir das fontes**

Cooper (2006, p.174) aponta como uma questão de interesse internacional para o ensino de história, a preocupação de que este não se limite a transmitir uma perspectiva única e dada a respeito do passado; processo passível de ser realizado quando compreendido como algo alheio ao processo de investigação acadêmico. No entanto, não se trata da intenção de formar pequenos historiadores capazes de aplicar o método da pesquisa histórica, mas do pressuposto de que ao desenvolver a aprendizagem a partir dos processos que tornam a história um conhecimento racional, há a potencialidade de desenvolver competências cognitivas em relação ao pensamento histórico.

De maneira geral, para desenvolver a compreensão de que as “histórias” que objetivamente se apresentam e constituem os sujeitos em seu cotidiano, são interpretações sobre o passado, considera-se como uma premissa, que a busca pelo conhecimento empírico do passado e o reconhecimento de sua qualidade temporal, demandam a identificação e indagação dos vestígios do passado que se encontram no presente, e que nesta ação para o reconhecimento da experiência do passado, tornam-se fontes históricas.

As fontes históricas são traços do passado que permanecem, e pelas quais é possível

realizar inferências para interpretar e constituir esse conhecimento como saber histórico. Elas frequentemente são incompletas e não devem ser tomadas como um retrato tal qual foi o passado, mas possibilitam levantar suposições a respeito dele considerando outras evidências disponíveis. Desta forma, mesmo o conhecimento historiográfico acadêmico não representa uma verdade eterna, ele ancora-se em pressupostos que lhe garantem plausibilidade mas deve ser considerado em perspectiva, visto que os historiadores são influenciados por valores dominantes de seu tempo, investigam diferentes aspectos, ou mesmo devido a limitação na disponibilidade de evidências. Assim, a história pode ser compreendida como um processo dinâmico, o que reforça a necessidade de que os sujeitos desenvolvam competências cognitivas para orientar-se nela e a partir dela.

Cooper indica possibilidades e potencialidades da descoberta do passado pelas crianças da Educação Infantil a partir das fontes históricas. São exemplos de vestígios do passado as fotografias, artefatos, roupas e lembrancinhas de bebê, brinquedos antigos, monumentos, cartões de aniversário, elementos de coleções, relatos de pessoas mais velhas e até mesmo os mitos, lendas, folclores, canções, danças e jogos de épocas passadas (COOPER, 2012, p. 156). Isso revela que há muitas possibilidades de identificar fontes históricas que integram as experiências das crianças.

Para criar significado a partir delas é preciso levantar indagações a respeito “de qual material são feitas, quem as fez, por que, como foram usadas, o que elas *significaram* para as pessoas que as fizeram e as usaram, há outras?” (COOPER, 2012, P. 156). Isso não significa aplicar um questionário para as crianças, mas são questões que em meio a conversas oportunizam descobrir estas fontes como coisas do passado e sobre o próprio passado.

Segundo a pesquisadora, discutir sobre as mudanças no tempo a partir das fontes, contribui com desenvolvimento da “sintaxe e a linguagem do ponto de vista, da argumentação, da hipótese e da probabilidade” (COOPER, 2006, p. 179). Percebe essas conversas como um contexto significativo para o desenvolvimento um argumento, para que perguntem e questionem sobre os significados das palavras - entre essas, aquelas que exprimem significados do passado,<sup>9</sup> - expliquem seu ponto de vista, aprendam a ouvir pontos de vista dos outros, e a aceitar que eles possam ser igualmente válidos em alinhamento com o que é conhecido e provável, e que frequentemente uma questão não tem apenas uma única

---

<sup>9</sup> De acordo com Cooper práticas educativas que levam em consideração a aprendizagem histórica, deve, preocupar-se com o desenvolvimento da “linguagem do tempo” e a identificação dos significados expressos a partir da utilização das palavras e ideias a respeito do passado.

resposta correta (COOPER 2012, p. 156,157).

Em seu livro *History in the early years*<sup>10</sup> (COOPER, 2002, p. 48) Cooper salienta que ainda não havia sido realizado um estudo sistemático da capacidade das crianças para realizarem inferências sobre fontes históricas, mas que, no entanto, havia uma consciência cada vez maior de que as crianças pequenas podem fazer perguntas sobre objetos da vida cotidiana do passado.

No que diz respeito a teoria de Rüsen, é possível identificar nas próprias investigações de Cooper e nos exemplos que ela apresenta, a potencialidade do trabalho com fontes históricas. Primeiramente, os estudos de Cooper abrem espaço para que seja trabalhada de forma intencional a relação com o passado, identificando que as crianças se interessam em conhecê-lo e que é através desta oportunidade que podem se engajar cada vez mais e com mais propriedade para discuti-lo. Com isso, é possível que sejam mobilizados elementos da cognição histórica que se referem à *dimensão da experiência*, ao abrir a consciência para novas experiências do passado, e desvelá-las na perspectiva da alteridade deste passado, compreendendo-o como qualitativamente diferente.

Em um dos relatos apresentados por Cooper ela descreve um caso em que uma professora, a qual as crianças não percebiam como alguém que esperava delas apenas “respostas corretas”, trabalhava sobre uma coleção de coisas antigas que haviam levado; entre essas havia barras de ferro, máquina de escrever antiga e um brinquedo de madeira. Registrou quando os meninos com quatro anos conversavam (2002, p.34; 2006, p. 185):

James disse que gostaria de “*voltar atrás no tempo*” e ver como haviam sido usadas. Quando seu amigo disse que sentia pena das pessoas que as haviam utilizado, James explicou “*As pessoas que usavam se sentiam sortudas, porque não conheciam nada diferente. Meus filhos terão novos brinquedos e irão olhar para os meus brinquedos como coisas do passado*”. (COOPER, 2002, p.34; 2006, p. 185).

Esse é um dos exemplos das experiências que têm sido desenvolvidas por estudantes e professoras que participaram dos estudos realizados por Cooper. Como a própria autora afirma, apresenta-se nessa fala um pensamento histórico elaborado. Analisando-a a partir da teoria de Rüsen, nesta situação, James demonstrou apreender a experiência da diferença e da mudança no tempo se apropriando dela mediante uma interpretação própria, a partir de um

<sup>10</sup> Foi utilizada a tradução espanhola do livro, intitulada *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*.



impulso decorrente dos problemas de orientação do próprio presente. Revela uma *forma* de “olhar para o passado” e dar sentido ao tempo (articulando as competências de interpretação e orientação), com a qual é possível supor que mesmo alguns adultos não teriam. Demonstra a capacidade de perceber a alteridade do passado e que essa não está diretamente relacionada a idade dos sujeitos, mas as oportunidades proporcionadas para tal aprendizagem. Desta forma, a história passa a ter *significado*, ao relacionar as experiências do passado com as intenções projetadas. Segundo Rüsen, é por meio deste processo que

as divergências entre as experiências do presente e as expectativas de futuro, com as quais se deve lidar no agir dirigem seu olhar para o passado, com a intenção de construir delas uma imagem realista e de cogitar como superá-las. A alteridade do passado, experimentada, abre o potencial de futuro do próprio presente. Para tanto, importa relacioná-la interpretativamente ao presente, ou seja, inseri-la intelectualmente no quadro de orientação da própria vida prática. (RÜSEN, 2010b, p. 112)

Desenvolver a aprendizagem histórica a partir das fontes, é uma forma de “levantar o véu da familiaridade que se tem com o passado camuflado na vida prática presente e de reconhecer *o estranho*, assim descoberto, como próprio”. Torna-se um contributo a formação histórica ao intensificar os pressupostos da subjetividade no manejo cognitivo do passado (RÜSEN, 2010b, p. 108).

### 1.2.2 Interpretação da experiência do passado

Os historiadores constroem relatos sobre o passado, os quais são interpretações realizadas em um período subsequente. Nesse processo de dar sentido ao passado eles recorrem as fontes disponíveis, combinam as inferências sobre elas, são influenciados pelas preocupações da época em que vivem, de seus interesses e perspectivas historiográficas (COOPER, 2012, p.39). O conhecimento histórico carrega consigo seu caráter provisório, visto que os historiadores desafiam interpretações prévias – tomando como exemplo a história do Brasil, o “golpe militar de 1964” já foi compreendido e ensinado como “revolução democrática”, e até 2011 manuais didáticos com essa perspectiva ainda estavam sendo

utilizados nos colégios militares<sup>11</sup>.

De acordo com Schmidt, a multiplicidade de histórias, e não a História como uma entidade factual, não deve ser compreendida como um caminho ao relativismo, ou seja, a compreensão de que qualquer interpretação do passado é válida. É necessária “uma ideia de unidade da experiência histórica dentro da diversidade de perspectivas históricas, bem como de categorias históricas para pensarmos historicamente” (SCHIMDT, 2009c, p. 12). Em convergência com Lee (2008, p.13) ela orienta alguns critérios para o estudo do passado:

- pensar historicamente pressupõe produzir bons argumentos sobre as questões e pressuposições relacionadas ao passado, apelando à validade da história e à *plausibilidade* de suas afirmações;
- pensar historicamente significa aceitarmos que sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar;
- pensar historicamente significa compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas e não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente. (SCHMIDT, 2009c, p.14)

O aumento da competência de *interpretação* pelo aprendizado histórico pode ser relacionado ao referido processo de constituição da “unidade da experiência histórica dentro da diversidade de perspectivas históricas”. Para Rüsen, é nesta dimensão da aprendizagem histórica que o “aumento da experiência e do conhecimento é transformado numa mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação” (RÜSEN, 2010a, p.86), logo

o processo de aprendizado pode ser descrito como passagem de um dogmatismo quase-natural das posições históricas (minha história-ou talvez também: a história do professor- é a única possível e verdadeira) à colocação do saber histórico em perspectiva, na qual a própria perspectiva pode ser demonstrada e até modificada argumentativamente. (RÜSEN, 2010b, p. 115)

Até o momento não foi identificado nenhum estudo sistematizado sobre as *formas* de interpretação do passado por crianças da Educação Infantil. Mas as investigações de Cooper avançam significativamente a respeito desta questão; ela aponta, que, diferente do que foi indicado por Piaget (1956), alguns autores tem avaliado que a capacidade das crianças em ver uma situação por mais de um ponto de vista depende do envolvimento e de sua compreensão

<sup>11</sup> Conferir texto “A história ensinada às crianças e adolescentes dos colégios militares”, publicado no site da Associação Nacional de História (ANPUH) em 29 de junho de 2011. [http://www.anpuh.org/informativo/view?ID\\_INFORMATIVO=1864](http://www.anpuh.org/informativo/view?ID_INFORMATIVO=1864)

da situação (COOPER, 2002, p.36). Demonstra que a partir de estratégias significativas as crianças podem debater e avaliar a validade de um relato, os motivos pelos quais podem ter sido criados, e a partir destas diferentes perspectivas, ampliar suas possibilidades de compreender o passado, o que de acordo com a teoria de Rüsen, amplia também as formas pelas quais é possível compreender a si e ao seu mundo no fluxo do tempo. Serão apresentadas a seguir algumas das propostas de Hilary Cooper que envolvem a interpretação do passado: a) Interpretações e histórias; b) Interpretações e história oral; c) construção de interpretações por meio de jogos.

#### **a) Interpretações e histórias**

Cooper indica que lendas, contos populares, folclores, mitos e contos de fadas, circulam entre as culturas, são histórias enraizadas na tradição oral, e podem carregar consigo descrições de atividades do passado “Mrs. Tiggy- Winkle a *lavadeira* foi uma excelente *engomadeira*; o moleiro está *moendo* o milho para fazer farinha; Jack levou a vaca para o *mercado*” (COOPER, 2012, p. 158). A descoberta do passado a partir delas é um contexto propício para desenvolver a compreensão de que o passado era diferente e também a ideia de continuidade, através da discussão acerca de motivos, causas e efeitos, valores, além de oportunizar a ampliação do vocabulário.

Conceitos mudam com o decorrer do tempo, assim, as ideias que as crianças possam ter a respeito de palavras presentes nas histórias (como por exemplo, *mercado*), podem diferir do significado que possuem no contexto das histórias. Referenciando-se em Donaldson (1978), Cooper alerta que as crianças, frequentemente, aceitam o desconhecido sem perguntar, e que portanto, é importante que os adultos discutam estes significados, usem em uma variedade de contextos, forneçam ilustrações visuais, o que oportuniza as crianças a utilizarem por si mesmas palavras novas em seus próprios contextos. Ela exemplifica como aprender um vocabulário novo pode ser um processo ativo; ao oferecer uma diversidade de imagens de diferentes castelos, moinhos de vento ou carruagens é possível identificar suas características compartilhadas, e seu significado essencial, envolvendo tentativas e erro, arriscando usar palavras novas ao recontar histórias e em brincadeiras (COOPER, 2012,

p.157, 158)

Defende que os contos tradicionais ajudam as crianças a desenvolverem o pensamento lógico e de previsão, a considerarem as causas e consequências, assim como sobre as características *humanas* compartilhadas, pois contam como sempre houve

peessoas espertas e bobas, boas e más, ricas e pobres, em todas as sociedades. Elas nos contam as maneiras pelas quais vida no passado era similar à nossa: pessoas compravam e vendiam coisas, faziam longas viagens, tinham esperanças, medos e decepções. E nós vemos como as coisas eram diferentes, em um mundo de limpadores de chaminés, sapateiros, cortadores de lenha, meninas cuidadoras de gansos, banquetes de barões, de castelos, moinhos de vento. Woodhouse (2001) sugere maneiras pelas quais as rimas infantis podem ser usadas para desenvolver competências históricas de compreensão (COOPER, 2012, p.152,153).

Cooper afirma que as crianças são capazes de recontar e modificar histórias tradicionais integrando suas próprias experiências, o que as auxilia “a dar sentido às suas vidas como parte de um contínuo da experiência humana” (COOPER, 2012, p. 154). Sugere que ao trabalhar diferentes interpretações de uma mesma história, há evidências de que as crianças aprendem a diferenciar entre o fato e a ficção, ao buscar identificar suas características comuns e ao discutir as razões para as diferenças (COOPER, 2006, p. 181).

Cabe analisar alguns exemplos em que crianças de cinco anos, após terem “lido” uma série de histórias de validades diferentes sobre o passado, foram questionadas ao final de cada uma delas, se achavam que eram verdadeiras ou não:

Após ouvir a história de Grace Darling, a filha de um faroleiro que havia ajudado seu pai a resgatar pescadores durante uma tempestade, no século XIX, Katie desenhou sua própria experiência como resposta: – *Eu acho que não pode ser verdade porque os pescadores não teriam saído na tempestade, e a Grace também não. Era perigoso e seu pai teria ido sozinho. Meu pai não me teria levado junto numa tempestade.* Após ouvir a história de São Jorge e o Dragão, questionado se achou que era verdadeira, Harry disse: – *Eu vi fotos de dragões em livros e eles estavam vigiando fossos. Os dragões devem ter existido, como os dinossauros, mas agora não existem mais.* Hannah pensou que – *Poderia ter sido como o monstro do Lago Ness, que vive na Escócia.* Robert vai sair de férias para ver isso. Daniel pensava que – *A história foi inventada na Inglaterra e São Jorge era valente.* Ele parece estar tentando expressar a idéia de que é uma lenda que exprime valores simbólicos.

Após outra lenda sobre o rei Arthur, Richard disse que era definitivamente verdadeira, porque – *Eu sei que existiram cavaleiros e castelos tempos atrás.* Sandy viu de outro ângulo – *Nossa rainha vive num castelo e tem guardas*

*especiais. Ben pensou que tinha visto na TV, enquanto Harry argumentou que – Se alguém escreveu é porque deve ter acontecido. Após ouvir uma história de ficção - Bill e Pete foram Nilo abaixo – Ayodele concluiu que foi há muito tempo. Minha avó nasceu há muito tempo, ela mora na África e ela nasceu antes da guerra. Eu acho que o crocodilo é velho porque ele é enrugado como a vovó. A esfinge é muito velha, mas parece nova porque foi limpa. Eu vi um programa na TV sobre isso. (COOPER, 2006, p.183)*

Esses exemplos demonstram que as crianças são capazes de pensar sobre as histórias não de forma submissa, mas buscando em suas experiências evidências que as fazem aceitar ou não a validade dos fatos. Há também elementos interessantes que indicam a diferença qualitativa na forma como buscam estas evidências e aplicam aos seus argumentos, e que estas podem estar relacionadas as oportunidades de acesso às experiências do passado. Katie questiona a veracidade da história de acordo com a sua experiência sem temporalizá-la, assim como Sandy. Já Harry e Richard referenciam seus argumentos em fontes (outras histórias, imagens de livros), para pensar sobre o passado. Ayodele temporaliza e argumenta referenciado-se nas evidências que dispõe de sua experiência – programa de tv, história de sua avó- e aplica as características do tempo que percebe em sua avó, para analisar a idade do crocodilo.

## **b) Interpretações e história oral**

Cooper enfatiza a importância dos pais e da família como colaboradores nas práticas educativas voltadas às crianças da Educação Infantil. Considera que em uma “aprendizagem ativa sobre o passado”, é fundamental considerar suas experiências e interesses, e que o contexto de “descoberta do passado” a partir de sua história e as de suas famílias torna este processo ainda mais significativo. Indica que é interessante estimular os pais para que comentem sobre as mudanças que ocorreram no percurso de suas vidas, aos idosos que lhes falem de sua própria infância, criar oportunidades para que as crianças falem e examinem com maior atenção suas experiências em casa, a respeito dos aniversários, celebrações e visitas familiares (COOPER, 2002, p.52; 2006, p.174).

Sugere projetos em que os pais levem a instituição “antigos e preciosos objetos”, inclusive de sua própria infância e falem as crianças sobre eles; assim como, que os avós

levem músicas e roupas de sua juventude, ou até mesmo desenvolvam atividades tradicionais como costurar, tricotar, cozinhar (COOPER, 2002, p. 52). E é possível supor que atualmente se identificaria uma grande diversidade do que são “atividades tradicionais para os avós”.

Conversar com mais de um adulto sobre o mesmo aspecto do passado (suas escolas, jogos, comidas, celebrações) amplia as possibilidades das crianças perceberem semelhanças e diferenças, e principalmente, de considerarem como e porque elas podem acontecer; elas podem diferir devido aos locais onde aconteceram, suas idades, origem social, entre outros aspectos. (COOPER, 2012, p. 160, 2006, p. 181).

Estas proposições envolvem a ampliação da experiência temporal das crianças, o contato com a substância empírica da história, assim como as oportuniza colocar este conhecimento em *perspectiva*, significá-lo mediante um processo próprio de interpretação e fazer com que o passado tenha sentido.

### **c) Construção de interpretações por meio de jogos**

Cooper sugere a reconstrução de histórias por meio de brincadeiras e jogos imaginativos. Ela afirma, a partir de Tough (1976:79), que “a brincadeira imaginária habilita as crianças a pensarem de uma forma histórica”, pois lhes permite considerar alternativas possíveis sobre como passado pode ter sido, ao considerarem cenários de “e se?” e “como se?” (COOPER, 2012, p. 160).

Ela relata uma investigação realizada por uma estudante da especialidade de história, Catherine Garside, que ajudou as crianças de uma turma de Educação Infantil (entre cinco e seis anos), a criarem uma zona de jogo sobre um castelo. A partir desta estratégia ela demonstra formas de desenvolver a avaliar a aprendizagem histórica das crianças (COOPER, 2002, p. 42, 43).

Inicialmente Garside investigou os conhecimentos prévios das crianças sobre castelos, perguntando-lhes quem poderia ter vivido neles e o que poderia ter ocorrido. As respostas refletiram as experiências que tinham a respeito, “eram antigos, grandes”, habitados por “reis, rainhas, príncipes, princesas, aranhas, bruxas, rãs”. Então leu para elas dois contos sobre

castelos<sup>12</sup>, a partir dos quais as crianças fizeram seus comentários sobre os personagens, os acontecimentos, o vocabulário novo e quiseram desenhar. Garside voltou a fazer as três perguntas que havia formulado a princípio, as respostas das crianças foram mais complexas: os castelos tinham paredes, uma ponte levadiça, torres, bandeiras, fossos. Disseram ainda, que neles poderiam ter vivido cozinheiros, cavaleiros, cavalos, ferreiros. Voltaram a conversar sobre castelos, olhar os livros e ela lhes leu outra história a respeito do tema<sup>13</sup> (COOPER, 2002, p. 42). Nesta primeira etapa identifica-se a relevância do trabalho realizado pela professora ao investigar os conhecimentos prévios das crianças, para saber o que e como pensam sobre o passado; assim como a estratégia de partir de um tema sobre o passado que é parte do interesse e da vida prática das crianças.

Relata que no dia seguinte elas estavam ansiosas para “construir um castelo”, e para isso, além das conversas sobre os contos, utilizaram fotografias e ilustrações. Garside os ajudou a fazer paredes, chaminés de cartolina, uma coroa e escudos. Percebeu que todas as crianças adotaram a identidade de um personagem dos relatos, que com frequência mudavam seus papéis, assumiam outros novos e anunciavam quem eram, e que não somente jogavam todos juntos, como o faziam de forma individual ou em pares. A pesquisadora observou que alguns acontecimentos do jogo das crianças se pareciam com os dos relatos e que enquanto jogavam falavam constantemente sobre o que estavam fazendo. No entanto, os acontecimentos dos relatos que haviam lido não apareciam em sucessão, o jogo de simulação das crianças parecia uma combinação criativa de acontecimentos de distintas histórias; suas próprias interpretações (COOPER, 2002, p. 43).

No dia seguinte, Catherine Garside jogou um pouco com elas. No papel do rei, convocou a todas as crianças e lhes falou de um ataque previsto, baseado nos acontecimentos da história de um castelo. Depois, ela se retirou e observou enquanto discutiam seus papéis e o que fariam. Representaram a história (que era uma história autêntica de um acontecimento em um castelo), sequenciando os fatos de forma correta, embora tenham adicionado novos. No outro dia, enquanto as crianças continuaram seu jogo livre, Garside observou-as sem interferir e registrou o que haviam aprendido. Constatou que quanto mais tempo as crianças passavam em seu castelo simulado, mais utilizavam o “vocabulário especial” aprendido ao comentarem os relatos, e falavam das razões pelas quais o passado havia sido diferente (COOPER, 2002, p. 43):

---

<sup>12</sup> Os contos eram *Meg's Castle* (HISSEY, 1990) e *The Story of a Castle* (GOODALL, 1986).

<sup>13</sup> O livro lido chama-se *King Noner The Wiser* (McNaughton, 1991)

*“Estou cozinhando a comida ao fogo porque faz muito tempo, quando as pessoas viviam nos castelos, não havia eletricidade, não tinham fornos”*

*“Passa-me a vela. Isto está muito escuro. Iluminarei para que possamos ver o que fazemos. Ponha na mesa para que possamos ver a comida”.*

As vezes, no jogo de simulação, as crianças se corrigiam entre si:

Sarah: *Cavaleiros, atacar seus inimigos. Alcancem e disparem.*

Usman: *Não temos armas de fogo. Na batalha os cavaleiros utilizam espadas, lanças, arcos e flechas.*

Sarah: *Bom, ataca com a espada então.*(COOPER, 2002,p. 43)

Os zonas de jogos devem ter seus temas definidos a partir do interesse e das experiências das crianças (como castelos, um mercado antigo, uma cozinha antiga, piratas<sup>14</sup>), Assim, a partir de um tema que envolve uma investigação sobre o passado, a história pode ser um elemento articulador de um processo onde podem ser desenvolvidas aprendizagens relacionadas a outras áreas conhecimento.

No que se refere a cognição histórica, para colocar as crianças em contato com a experiência do passado, é possível utilizar uma variedade de fontes históricas, visitas a lugares que contenham as informações desejadas, entrevistas com outras pessoas, literatura, objetos antigos, fontes pictóricas. O trabalho desenvolvido com essas fontes deve ser orientado para que possa contribuir com a percepção da diferença e da mudança no tempo. Tomando como exemplo o diálogo entre Sarah e Usman, a menina projeta na experiência do passado elementos do presente, já Usman, demonstrou ter apreendido a especificidade do tempo passado, possivelmente pelo trabalho desenvolvido a partir das evidências. Ao aplicarem seus conhecimentos nas zonas de jogo, as crianças constroem e podem demonstrar como estão construindo suas “imagens sobre o passado” seu significado constituído a partir da interpretação das diferentes evidências sobre a experiência do passado.

<sup>14</sup> No livro *Didáctica de la historia en la educacion infantil y primaria*, Hilary Cooper (2002) apresenta exemplos para a construção das zonas de jogos para turmas da Educação Infantil, que abordam diferentes temas e estratégias, são elas “Un castillo”; “Una tienda antigua”; “La cocina antigua”; “Una comisaría de policía victoriana”; “Piratas”. Os temas como castelos e piratas estão presentes nas histórias as quais as crianças tem acesso, e no caso inglês, são elementos que constituem a própria história nacional; por ser uma monarquia e ter espaços de memória (entre estes os próprios castelos), a gama de vestígios que podem tornar este tema como passado humano significativo para as crianças é ainda maior. Já temas como “um mercado antigo” ou “uma cozinha antiga”, são temas mais genéricos; nestes, o conhecimento do que elas possam ter a respeito “de o que é” e “como é” um mercado ou uma cozinha, ao ser ampliado na perspectiva da experiência do passado, pode ser um significativo contributo para que percebam a mudança e a diferença no tempo a partir de elementos de sua vida prática.



Percebe-se nestas propostas a inter-relação entre o aumento da experiência e da interpretação histórica. O processo de aprender sobre a experiência do passado a partir das evidências, amplia as possibilidades de significação deste, a habilidade de *compreender* o passado. Estes significados são expressos através da narrativa. Ao conversar sobre a validade dos fatos ou na construção da interpretação das histórias a partir dos jogos imaginativos, as crianças são oportunizadas a *explicar* estas interpretações. Nestas situações, constituem e demonstram qual sua compreensão de mudança temporal e onde pegam seus argumentos para interpretá-la.

### 1.2.3 Desenvolvimento do sentido de temporalidade

Cooper aponta, que com frequência é suposto que as crianças pequenas não se interessam pelo passado porque não são capazes de medir o tempo. Ela se contrapõe a esta ideia afirmando que os conceitos de tempo são também “subjetivos e culturais” estão relacionados as experiências das crianças, ao desenvolvimento da linguagem e às “oportunidades de escutar e contar contos e poemas relativos a passagem do tempo e a outros tempos, e de relacionar fatos da sua própria vida com a passagem do tempo” (COOPER, 2002, p. 22).

A capacidade de mensurá-lo pode desenvolver-se através de um processo em que tenham oportunidades de relacionar sua experiência subjetiva da passagem do tempo à escalas padronizadas (horas, dias, anos). Argumenta que as crianças estão imersas em concepções de tempo, “formam parte de sua identidade em desenvolvimento e deve fomentar-se”, visto que “os dias estão relacionados as suas pautas, a passagem dos anos está marcada pelos aniversários, as estações são lembradas em relação aos festivais, as férias, ao tempo meteorológico” (COOPER, 2002, p. 22).

Cooper indica que “a princípio, a história é a historicização da própria existência da criança. As crianças constroem a continuidade de sua existência recitando-a a outros (e a si mesmos)” (COOPER, 2002, p.32). Desta forma, é possível apontar que o desenvolvimento do sentido de temporalidade está inter-relacionado as outras duas dimensões da aprendizagem histórica (experiência e interpretação), e pode ser aproximada a dimensão da *orientação*; a

qual deve ser um contributo a “habilidade dos sujeitos em temporalizar o seu mundo e sua identidade”<sup>15</sup>. Em um processo que segundo Rüsen, “os quadros de orientação da vida prática modificam-se são historicizados e, por isso enriquecidos com um senso de realidade” (RÜSEN, 2010b, p. 117). Sobre “sentimento de realidade” ele expõe que

Esse “sentimento” pode ser mais bem descrito como a habilidade de reconhecer a historicidade de si mesmo e do próprio mundo como uma oportunidade para agir. Essas mudanças também têm uma característica qualitativa: levam os sujeitos a abandonar a restrição advinda dos pontos de vista autoritários, e possibilitam aos mesmos conhecer as perspectivas sobre a vida voltadas para a liberdade de pensamento sobre os pontos de vista. Com isso, permitem escolher uma perspectiva historicamente fundamentada. (RÜSEN, 2010a, p. 89)

Dialogando as propostas de Cooper e o pensamento de Rüsen, considera-se que o desenvolvimento do sentido de temporalidade deve ter como premissa a percepção da *mudança no tempo*. Isto envolve dimensões do conceito de tempo, como sugere Cooper, tais quais o trabalho com sequencialização, duração, semelhanças e diferenças entre o passado e o presente e a “linguagem do tempo” (COOPER, 2002, p.23). No entanto, não se deve perder de vista que o trabalho com estas dimensões do conceito de tempo integram, e devem levar em conta, os princípios apresentados sobre o trabalho com a experiência do passado a partir das fontes, assim como, sobre a interpretação da experiência do passado.

A respeito do trabalho com sequencialização, há potencialidade para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças, quando estas são estimuladas a sequenciar os acontecimentos de sua própria vida, a partir de objetos ou fotografias (fontes históricas) relacionados com sua própria experiência, e a *explicar* suas suposições para estas sequencializações. Considerando as orientações do currículo inglês<sup>16</sup> para a área de linguagem, Cooper indica que se deve incentivar as crianças a utilizarem a fala para ensaiar, reordenar e refletir sobre a experiência passada, relacionando aos acontecimentos significativos de sua própria experiência e de relatos, prestando atenção na sucessão e na forma de seguir uns acontecimentos à outros (COOPER, 2002, p.23).

<sup>15</sup> Esta ideia tem como referência o seminário proferido pelo professor Dr. Jörn Rüsen na UFPR em junho de 2012.

<sup>16</sup> Trata-se da área de linguagem do Curriculum Guidance for the Foundation Stage (DfEE/QCA, 2000, p.58). (COOPER, 2002, p. 23)

Explorar o passado e a passagem do tempo, segundo Cooper, é uma ação que pode estar presente no trabalho desenvolvido com as crianças pequenas, por vezes, sem compreendê-lo como “história”. Ao conversar com as crianças sobre as mudanças em suas próprias vidas e nas de suas famílias, está a se tratar de porque as coisas mudam e seus efeitos (é o caso quando as crianças falam sobre mudar de casa ou a chegada de um novo bebê). Estas conversas integram também a consideração a respeito de porque o passado foi diferente e sobre sua continuidade, ao tratar, por exemplo, de quando “eram bebês” ou de “quando a vovó era pequena” (COOPER, 2012, p.151).

Fica perceptível, que as propostas aqui apresentadas tem como elemento importante a necessidade de estimular as crianças a conversarem, perguntarem, levantarem hipóteses, narrarem, expressarem suas ideias. De acordo com Cooper, “a linguagem é a ferramenta para abrir o passado” (COOPER, 2002, p.30). Para a pesquisadora, aprender sobre o passado supõe adquirir o vocabulário que, até certo ponto, é específico da história (COOPER, 2002, p.30).

A especificidade a que se refere é a compreensão de conceitos históricos. Eles podem estar relacionados a passagem do tempo (ano, dia, agora, em seguida); às mudanças que se produzem no tempo (antigo, novo, igual, diferente, causa, efeito); à descrição de características comuns de determinados períodos (romano, vitoriano); à ideias organizadoras que estão presentes em várias sociedades, não são exclusivamente históricos e propiciam observar os processos de mudança (agricultura, comércio, comunicação, crenças); outros definem tecnologias, construções ou grupos de pessoas que correspondem a épocas passadas (castelo, vila romana, roca, cavaleiro). Há também os conceitos históricos que dizem respeito aos processos da pesquisa histórica (evidência, fonte, causa, efeito, semelhança, diferença, continuidade, mudança, validade, interpretação) (COOPER, 2012, p. 49; 2002, p.29).

Ela defende que através da resolução ativa de problemas, de tentativas e erros e mediante o diálogo, o processo de aprendizagem possibilita às crianças abstrair as características comuns, pelas quais podem aprender conceitos:

Se as crianças classificam objetos como “antigos” ou “novos”, na primeira etapa é possível que não sejam capazes de dar nenhuma explicação de suas agrupações, que são aleatórias. Na etapa seguinte, podem fazer conjuntos de objetos desgastados e de objetos em bom uso, mas o atributo definido irá mudar quando se introduza um objeto impecável cuja antiguidade se conheça. É possível que redefinam os conjuntos como “coisas preciosas” e “coisas que não são preciosas”, até que a professora explique porque, para

ela, seu desgastado ursinho de pelúcia é tão precioso. Por último, as crianças podem aceitar um atributo comum para o conjunto “antigo” e outro para o conjunto “novo”, como “as coisas antigas são mais antigas que nós” e “as coisas novas foram feitas durante nosso tempo de vida” (COOPER, 2002, p. 30)

Por serem relativos e subjetivos, ela salienta que os conceitos de tempo são particularmente difíceis de compreender; mesmo pessoas de idades diferentes apresentam concepções diferentes a respeito do que é uma “pessoa idosa” ou há “muito tempo” (COOPER, 2002, p. 30). Afirmar que a investigação tem mostrado que as crianças aprendem novos conceitos ao selecioná-los, utilizá-los, comentá-los, ao

dialogar, explicar e justificar entre eles e com os adultos as razões das sequências cronológicas que formam, indicar as causas e os efeitos das mudanças que representam as sequências, explicar e aperfeiçoar as categorias que formam e as semelhanças e diferenças (...) Precisam comentar o vocabulário utilizado nos relatos (COOPER, 2002, p.30).

Ela apresenta como uma professora da Educação Infantil, que trabalhava com crianças de quatro anos, desenvolveu uma investigação para descobrir que ideias elas tinham sobre as mudanças no tempo. Em grupos de quatro crianças cada, ela lhes lia um livro de canções infantis, com ilustrações do século XIX e as crianças falavam “sobre o passado” estimulados, a princípio, pelas ilustrações. Cerca de 85% das crianças usavam espontaneamente “o vocabulário do tempo”: faz muito tempo, antigo, novo, antigamente, passado da moda; estavam desenvolvendo um “certo sentido de cronologia”. As crianças comentavam que a maior parte das coisas que sabiam sobre o passado, se deviam a seus pais, visitas a castelos, igrejas, mas também a televisão e aos vídeos (COOPER, 2002, p. 33, 34).

As possíveis convergências entre as investigações de Hilary Cooper e a teoria de Jörn Rüsen, apontam para as possibilidades de que esta “consciência de tempo” das crianças possa, a partir da aprendizagem histórica, contribuir com o desenvolvimento de seu pensamento histórico, - ou consciência histórica. Nas proposições apresentadas, Cooper indica as possibilidades de ampliar as experiências das crianças no tempo. Neste processo, destaca-se a relevância de que expressem suas ideias a respeito do passado e de como percebem a mudança no tempo.

Para Rüsen, é na e pela narrativa histórica, que se expressa a *orientação de sentido*

dado ao fluxo do tempo, mobilizados pela “motivação do agir”. É nesta atribuição de “sentido”, que estão articuladas experiência-percepção; interpretação, orientação e motivação, “de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e articulada na perspectiva do tempo” (RÜSEN, 2001, p.156).

Nos estudos de Cooper, fica perceptível sua preocupação de que a aprendizagem histórica possibilite as crianças compreenderem o passado, encontrarem nele significado. Não foram identificadas estratégias que se voltassem intencionalmente para perceber as formas pelas quais as crianças podem, a partir dos significados que constroem a respeito do passado, atribuir *sentido* ao fluxo do tempo (passado-presente-futuro). Ainda assim, a partir de suas investigações é possível supor esta potencialidade da aprendizagem histórica para as crianças pequenas, ao analisar exemplos como o diálogo entre James e seu colega (durante o trabalho com fontes históricas) e nos debates sobre a validade das histórias<sup>17</sup>. Especialmente no exemplo de James, sua posição aparece carregada de temporalidade. Apresentou-se um contexto, no qual, a partir de uma motivação oriunda da vida prática, “o passado é tornado presente, de forma que este possa ser compreendido e o futuro é esperado” (RÜSEN, 2001, p.159), e este pensamento histórico pôde ser expresso mediante uma forma narrativa relacionado passado, presente e futuro. Este exemplo indica a potencialidade da aprendizagem histórica para o desenvolvimento da competência narrativa das crianças pequenas, processo que desenvolve e é desenvolvido como formação histórica.

Goulart (2002), em seu texto “A criança e a construção do conhecimento” aponta em suas considerações que

a construção do conhecimento, na fase inicial da vida do ser humano, não é algo para se deixar de lado. Há todo um conhecimento por trás de cada brincadeira e cada pergunta feita pelas crianças. A professora tem o papel de desvendá-lo, possibilitando, ao grupo de crianças, vivências que explorem todas as dimensões que são capazes. (GOULART, 2002, p. 70)

As investigações de Hilary Cooper, sob uma perspectiva de aprendizagem histórica que não pretende das crianças compreenderem datas, ou reproduzirem a “história” sobre um determinado fato, abrem caminhos para que seja possível pensar a contribuição do desenvolvimento do pensamento histórico como uma oportunidade de descobrirem a elas

---

<sup>17</sup> Ver tópico 1.2.2 , sub-item (a) “Interpretações e histórias”.

mesmas e ao seu mundo na perspectiva do tempo. O fato de não terem sido identificadas investigações no Brasil, a respeito da relação das crianças com o conhecimento histórico, leva a suposição de que talvez esta seja uma das dimensões inexploradas ou pouco exploradas das capacidades das crianças, não por falta de atenção dos professores, mas pelo que se sabe (ou não se sabe) a respeito. No entanto, Cooper indicou como a relação com as outras vidas e outras gentes do passado, pode estar em suas histórias, brincadeiras e experiências familiares, e podem ser parte de sua curiosidade, ou mesmo, despertá-la. Trilhando um percurso que lance luzes a estas questões, será apresentado no capítulo 2, um estudo realizado das propostas orientadoras da práticas pedagógica produzidas pela SME- Departamento de Educação Infantil, acerca da aprendizagem histórica das crianças pequenas.

## **CAPÍTULO 2**

### **ORIENTAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA**

Nesse capítulo apresento o estudo realizado acerca da aprendizagem histórica para as crianças pequenas, nas propostas orientadoras da prática pedagógica, produzidas pelas Secretaria Municipal de Educação de Curitiba -Departamento de Educação Infantil, entre os anos de 2006 a 2011.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é algo recente. Nesse processo, normativas federais, estaduais e municipais tem buscado romper com concepções que percebem as crianças como um “vir a ser” e processos educacionais assistencialistas ou voltados a uma “escolarização precoce”. Esse decurso, remete a necessidade de construir um processo educacional que respeite as particularidades e os direitos das crianças de zero a cinco anos, compreendendo-as como sujeitos históricos. Desta forma, no tópico 2.1 apresento uma breve contextualização sobre o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; questão relevante para compreender a delimitação e a conjuntura dos documentos utilizados para esse estudo.

No item 2.2 trato do percurso metodológico realizado para a análise das propostas orientadoras das práticas pedagógicas, na qual foi utilizada a metodologia proposta pela pesquisadora Maria Laura P. B. Franco, em sua obra “Análise de conteúdo” (FRANCO, 2007). No tópico 2.2.1 apresento as características dos seis documentos selecionados para o estudo: Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil (2006); “Objetivos de aprendizagem – uma discussão permanente” (CURITIBA, 2008); Cadernos pedagógicos: “Oralidade” (CURITIBA, 2009a), “Movimento” (CURITIBA, 2009b) e “Arte – Linguagem visual e teatral” (CURITIBA, 2011a); e “Leitura e contação na Educação Infantil” (CURITIBA, 2010a) que integra os “Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil”.

Nos itens seguintes estão organizados os resultados da análise: sendo o 2.2.2 referente as propostas que indicam a relação das crianças com a experiência do passado, e se subdivide nos itens 2.2.2.1 “A relação com o passado na área de formação humana Relações Sociais e Naturais”; 2.2.2.2 “Experiência do passado e Patrimônio Cultural”; 2.2.2.3 “A experiência do

passado em relatos de práticas educativas”. No tópico 2.2.3 apresento como foi identificada a questão da interpretação do passado nas propostas voltadas a “leitura e contação de histórias”.

No item 2.2.4 são discutidas as perspectivas para a constituição de sentido de temporalidade, subdividindo-se em: 2.2.4.1 “Descobrimos-nos na história: possibilidades nas práticas educativas de Oralidade”; 2.2.4.2 “Sentido de tempo na área de formação humana Pensamento lógico-matemático”; e 2.2.4.3 “Sentido de tempo a partir da reflexão sobre o presente”.



## 2.1. Contextualização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica

O reconhecimento constitucional das crianças de zero a seis anos como cidadãs, seu direito a educação e a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e dever do poder público, é uma conquista recente, e está relacionada a uma trajetória de lutas e reivindicações dos movimentos sociais e também dos profissionais da educação. Esse fato reflete na construção das propostas pedagógicas voltadas às crianças de zero a cinco anos, que em meio ao conhecimento científico produzido a respeito destes sujeitos, as mudanças constitucionais, as políticas públicas instituídas, e as demandas sociais, devem buscar uma intersecção pela qual cumpram com sua função (e na qual essa função toma forma implícita ou explicitamente). Desta forma, uma sucinta apresentação deste percurso será apresentada, para que seja possível compreender o contexto delimitado nesta etapa da investigação: as propostas orientadoras do trabalho pedagógico na Educação Infantil, produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

É a partir da Constituição Brasileira de 1988 que foi estabelecido o direito das crianças pequenas à educação, e “em relação às políticas de atenção à infância, inaugurou um novo momento na história da legislação infantil” (ANDRADE, 2010, p. 23). A concepção da criança como sujeito de direitos foi reiterada no Estatuto da Criança e do Adolescente <sup>18</sup> (BRASIL, 1990), sendo através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)<sup>19</sup>, que a Educação Infantil, consolidou-se como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade<sup>20</sup>” (BRASIL, 1996). Esta determinação trouxe mudanças significativas para a educação das crianças pequenas.

Integrando sob a nomenclatura de “Educação Infantil”, o atendimento em creches (voltadas as criança de zero a três anos) e pré-escolas (para crianças de 4 a 6 anos) passaram a ter legitimidade educacional, e foi atribuído ao poder público a responsabilidade pelas políticas de expansão do atendimento, formação específica dos profissionais, orientações pedagógicas, e adequação e construção de espaços físicos para esta etapa educacional.

---

<sup>18</sup> Lei nº 8.069/1990

<sup>19</sup> Lei nº 9394/1996

<sup>20</sup> Lei nº 9394/1996, artigo 29

Sobretudo, este passou a ser um dever do poder público municipal, no entanto, esse processo de integração foi lento e gradativo. Até o ano de 2006, havia indicativos de que no Paraná uma grande quantidade de municípios ainda compunham o quadro do sistema estadual de ensino, e em outros, o atendimento às crianças pequenas estava vinculado apenas as secretarias de assistência social (PARANÁ, 2006, p. 9). Iniciava-se um período de transição para que as práticas predominantes de uma tradição assistencialista no atendimento em creches e voltados a uma escolarização precoce em pré-escolas, se adequasse as novas concepções.

Como forma de subsidiar a execução destas determinações, no ano de 1998 o governo Federal lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1997; 1998-2001). Este é um documento de caráter prescritivo, com a finalidade de subsidiar a organização do trabalho pedagógico desenvolvido em creches e pré-escolas. É apresentado como um “guia de reflexão” de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1998a, Carta do ministro).

O RCNEI é composto por três volumes. O volume I (BRASIL, 1998a) “Introdução” que apresenta as concepções de criança, educação, instituição e de profissional, que devem fundamentar os objetivos e organização propostos para os eixos de trabalho organizados em dois “âmbitos de experiência”, expostos nos outros volumes. O volume II (BRASIL, 1998b), diz respeito ao âmbito de experiência “Formação Pessoal e Social”, apresenta objetivos e procedimentos relacionados ao desenvolvimento da Identidade e Autonomia das crianças, constituindo desta forma um eixo de trabalho.

O volume III (BRASIL, 1998c) refere-se ao âmbito de experiência “Conhecimento de Mundo”, está dividido em seis eixos de trabalho que estão “orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento” (BRASIL, 1998c, Apresentação), são eles: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; e Matemática. Para cada um destes eixos são apresentadas: as ideias e práticas correntes a respeito da relação da criança com a área do conhecimento; objetivos e conteúdos, que estão divididos de acordo com a faixa etária das crianças (zero a três anos e cinco a seis anos); estes conteúdos são acompanhados de orientações didáticas, ao final são apresentadas orientações gerais para os professores.

No entanto, foram e ainda são feitas muitas críticas sobre o contexto de produção deste material, assim como à sua proposta de organização por âmbitos de experiência e eixos de trabalho. Quanto a segunda questão, algumas críticas apontam para uma ideia de conhecimento fragmentado, afastando-se de uma concepção de formação integral que respeite os interesses e as curiosidades infantis, aproximando-se do modelo característico de “aulas” e “escola” aplicado no Ensino Fundamental. Já a pesquisadora Alessandra Arce, percebe na proposta do RCNEI, uma concepção “espontaneísta” acerca da relação das crianças com o conhecimento, e que se farta da concepção do professor como intelectual. Referenciando-se na “defesa do ato de ensinar”, compreende que para uma formação integral das crianças, a escola deve trazer ao aluno aquilo que ele não tem em seu cotidiano, defende que “a escola deve ser um ponto de aumento do capital cultural da criança” (2007, p. 33), e pretende que essas reflexões contribuam para pensar a Educação Infantil “para além de um atendimento meramente assistencialista, preparatório para o ensino fundamental ou marcado pelo irracionalismo das proposições construtivistas e pós-modernas” (2007, p. 35).

Na ficha técnica do RCNEI, são apresentados os nomes das pessoas que integraram a equipe<sup>21</sup> responsável pela elaboração do material, da equipe de assessoria, e entre estes, é mencionada a equipe de 230 pareceristas, composta por professores de universidade e especialistas “de todo o país” que teriam contribuído com críticas e sugestões que “enriqueceram o RCNEI” (BRASIL, 1998c, p. 269). No entanto a pesquisadora Cerisara apresenta que

Em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos. Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Havia uma urgência por parte do MEC na divulgação do documento.(CERISARA, 2002, p. 336)

<sup>21</sup>Constam na ficha técnica, como equipe responsável pela elaboração do RCNEI: **Coordenação** Ana Amélia Inoue, Gisela Wajskop, Silvia Pereira de Carvalho. **Elaboração** Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Anamélia Bueno Buoro, Damares Gomes Maranhão, Gisela Wajskop, Izabel Galvão, Maria Paula Vignola Zurawisky, Maria Priscila Bacellar Monteiro, Teca Alencar de Brito, Maria Virgínia Gastaldi, Regina Lúcia Scarpa Leite, Silvia Pereira de Carvalho, Vinício de Macedo Santos. **Assessoria** Ana Teberosky, Antonia Terra, Délia Lerner de Zunino, Cecília Parra, Gilles Brougère, Jean Hébrard, Izabel Galvão, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Marisa Pelella Mélega, Nelio Bizzo, Ricardo Brein, Rosa Iavelberg, Telma Weisz e 230 pareceristas — professores de universidades e especialistas de todo o país — que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.(BRASIL, 1998c, p. 269)

Ela indica ainda que a elaboração do documento foi prematura, considerando que seria necessário um amadurecimento da área, tendo em vista que os pesquisadores que elaboraram os pareceres revelaram que o fato de a Educação Infantil não possuir um documento como “referencial”, não significava uma “ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas” (CERISARA, 1999, p.44). Também Andrade tece críticas a elaboração do Referencial, e destaca o posicionamento de Fullgraf

A publicação e distribuição do documento “Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil”, vol. 1, 2 e 3/ RCNEI, que para muitos pesquisadores da área é um retrocesso, traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva de sujeito universal. Importa observar que a descontinuidade das políticas para a Educação Infantil vem marcada pela inserção da influência neoliberal subjacente aos documentos internacionais. Destaca-se que esses referenciais ao invés de transformar um novo paradigma curricular em realidade, impõe este paradigma. (Fullgraf, Apud Andrade, 2010, p. 71)

Ao apontar a influência neoliberal na descontinuidade das políticas para a Educação Infantil, revelam-se outras facetas das propostas que envolvem a constituição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica. Estas apresentam contradições em relação a preocupação com as crianças como sujeitos históricos e proposição de uma educação de qualidade, e as formas pelas quais isso deve ocorrer e que objetivos devem ser atingidos. Conforme explicitado na LDB/1996, exigiu-se como formação mínima para a atuação como professor da Educação Infantil e dos anos iniciais, a formação em nível médio, na modalidade normal, e para suprir “essa demanda”, tem-se promovido cursos de curta duração, sendo alguns na modalidade a distância, e processos de formação em serviço, colocando em segundo plano uma formação inicial de qualidade, que considere a necessidade de um aprofundamento teórico. Em um texto publicado em 2001, Alessandra Arce, apontava para as possíveis perspectivas desse processo:

as tendências deste processo são o aligeiramento da formação de professores, a gradativa perda de controle dos mesmos sobre seu exercício profissional e

a transformação das salas de Educação Infantil em laboratórios de implementação dos ideários pedagógicos, afinados com o neoliberalismo e o pós-modernismo. (ARCE, 2001, p. 251)

Em 1999, foram estabelecidos parâmetros para a organização do trabalho com a criança de zero a seis anos, apresentados através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, este possuía um caráter normativo e propunha fundamentos norteadores para a construção das propostas pedagógicas.

Como foi apresentado, até o ano de 2006 a maioria dos municípios paranaenses ainda compunham o quadro do Sistema Estadual de Ensino, desta forma, a regulamentação e supervisão destas Instituições de Educação Infantil eram delegadas ao Estado do Paraná (PARANÁ, 2006, p. 09). Entre as ações tomadas pelo Estado do Paraná, destacam-se a deliberação nº02/2005, que instituiu Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná, e o documento “Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil” (PARANÁ, 2006).

Este documento é resultado de um processo em que foi realizado um conjunto de ações pela Coordenação Pedagógica de Educação Infantil, principalmente após sua reorganização em 2003, e possibilitou através do I Seminário das Diretrizes Políticas para a Educação Infantil, Seminários regionais em 32 núcleos e o I Simpósio Paranaense de Educação Infantil, “a socialização de experiências entre as redes de ensino e o acesso à produção teórica da área” (PARANÁ, 2006, p.09). O documento tem como principal característica fomentar a discussão a respeito da organização do trabalho pedagógico nas unidades de Educação Infantil. A partir da apresentação de diferentes possibilidades de construir as propostas pedagógicas, pretendeu-se que o documento fosse um contributo para que as instituições as elaborassem de forma própria, que fossem um “retrato da instituição”, em diálogo com a produção teórica e com os documentos normativos.

No município de Curitiba, o processo de execução das determinações para a Educação Infantil a partir da LDB/96, teve início durante o mandato do prefeito Cássio Taniguchi (1997-2000/ 2001-2004). De acordo com Soczek,

Ao assumir a Prefeitura Municipal de Curitiba, em 1997, o prefeito encontrou duas Secretarias trabalhando na área da Educação Infantil, com as crianças de zero a seis anos: a Secretaria Municipal de Educação (SME) que

mantinha o atendimento pré-escolar em algumas escolas municipais e que por meio de convênio cedia professores para atuar nas creches com a educação das crianças de cinco a seis anos; e a Secretaria Municipal da Criança (SMC) órgão, na época, responsável pelas Creches oficiais e conveniadas<sup>22</sup> do Município de Curitiba. O Município contava, nesta época, com 127 creches oficiais e 79 conveniadas (CURITIBA, 2004, p.105).

Tal situação decorreu das políticas anteriores à nova LDB (Lei 9394/96) que consideravam o atendimento infantil uma questão de assistência social para famílias carentes, especialmente para liberar as mães para o trabalho. Tanto é que, até 1990 esse atendimento estava situado na Secretaria de Desenvolvimento Social, quando foi desmembrada e transformada em Secretaria Municipal da Criança (SMC), no governo de Jaime Lerner. O atendimento pré-escolar (5-6 anos) foi mantido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), como forma de preparação para a alfabetização e ofertado de forma irregular, quando havia salas disponíveis, depois de atendida a demanda obrigatória da 1.ª série. (SOCZEK, 2006, p. 59, 60)

Uma das medidas tomadas neste período foi a implantação dos Ciclos de Aprendizagem pela Secretaria Municipal da Educação, onde a partir do ano 2000, as turmas de pré-escola deveriam gradativamente passar a compor a etapa inicial do ciclo I:

A reorganização do ensino na Rede Municipal de Ensino se dará pela implantação de um continuum de 5 anos para o segmento correspondente de pré a 4ª série, e um continuum de 9 anos para as escolas que oferecem atualmente ensino de pré a 8ª série, a ser implantado gradativamente mediante fases, conforme segue:

1ª fase de implantação: 1999 e 2000

Ciclo I (de alfabetização) -----duração de 2 ou 3 anos  
(correspondente às atuais turmas de pré-escola, 1ª e 2ª séries)

2ª fase de implantação: 2000 e 2001

Ciclo II -----duração de 2 anos  
(correspondente às atuais turmas de 3ª e 4ª séries)

3ª fase de implantação: 2002 e 2003

Ciclo III -----duração de 4 anos  
(exclusivamente para as escolas que oferecem de pré a 8ª série)

O ciclo de 3 anos pressupõe a incorporação das turmas de pré-escolar, inclusive as das creches da Secretaria Municipal da Criança. (CURITIBA, 1999, p. 10 apud SOCZEK, 2006)

<sup>22</sup>A rede de instituições conveniadas, consistiam em uma parceria técnico-financeira entre a Prefeitura Municipal de Curitiba e entidades não-governamentais de caráter filantrópico-religioso, ou comunitário-representativo. Um dos fatores que contribuiu com a expansão deste modelo, foi o programa Vale Creche, pela qual deveria ser estabelecida uma “parceria entre pessoas físicas, empresas e poder público na construção de creches em terrenos da PMC que, prontas, eram repassadas mediante comodato para serem mantidas e administradas por entidades filantrópicas”(CURITIBA, 2006, p.7). A primeira creche a ser fundada por este programa foi a creche Curumim, em 1990. Neste modelo, responsáveis e profissionais deveriam receber orientações e apoio pedagógico da equipe de supervisores da SMCr. Segundo Soczek, este processo pode visto como uma gradativa política de desresponsabilização do Estado, visto que em muitos casos as instituições e família precisavam, direta ou indiretamente, assumir o ônus de arcar financeiramente com a manutenção desses espaços, por meio de mensalidades ou de serviços prestados para a conservação e estrutura física (SOCZEK, 2006, p. 59).

Esse processo de mudanças pós LDB/96, levou a necessidade de construir uma nova proposta pedagógica. No ano de 2001 a continuidade das discussões a respeito desta questão, segundo consta nas DCMEI, foi realizada por um grupo de trabalho composto pela SMCr e SME, que indicaram a necessidade de estabelecer diretrizes para nortear a elaboração de propostas pedagógicas em cada unidade de Educação Infantil (CURITIBA, 2006, p. 10). A partir de 2002 teve início o processo de transição do deslocamento dos Centros Municipais de Educação Infantil, do âmbito da SMCr para a SME, sendo que a partir do 2º semestre de 2004, as instituições da rede conveniada passaram a receber acompanhamento e orientação pedagógica pela equipe do Departamento de Educação Infantil da SME.

Entre os anos de 2003 a 2005 foi iniciado um processo de orientação para a elaboração de propostas pedagógicas nos CMEIs, onde a SME promoveu cursos e palestras aos profissionais, tendo como fundamentação uma versão preliminar das diretrizes para a Educação Infantil (registrada em 2003), as DCNEI (003/99) e a regulamentação estadual (nº02/05) (CURITIBA, 2006, p. 10). Segundo consta nas DCMEI, no ano de 2005 profissionais de CMEI's, escolas e CEI's conveniados “estudaram e levantaram sugestões para o registro das diretrizes da Educação Infantil, que foram apresentadas e discutidas em 10 fóruns regionalizados” (CURITIBA, 2006, p. 11). Por conseguinte, estas ideias foram debatidas por representantes dos fóruns no Seminário de Discussão das Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba – O Currículo em construção; estas ideias foram sistematizadas por um grupo de trabalho<sup>23</sup>, culminando com a validação das diretrizes para a Educação Infantil, através de representante dos profissionais, ou pelo mesmo grupo que participou do referido seminário (CURITIBA, 2006, p. 11). Após a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil (CURITIBA, 2006), novos materiais tem sido produzidos com o objetivo de subsidiar as práticas pedagógicas.

Após este período, novas mudanças ocorreram na legislação federal a respeito da Educação Infantil. A partir da Lei nº 11.274/2006, foi estabelecido o Ensino Fundamental de

<sup>23</sup> Consta nas DCMEI (CURITIBA, 2006, p. 89), como **Grupo de Trabalho**: Coordenação: Vera Lúcia Grande Dal Molin – Departamento de Educação Infantil; Membros: Katia Spieker dos Santos Tortato – CMEI Itacolomi Sabará; Liliane de Moraes Vareschi – Escola Municipal Paulo R. G. Esmanhoto; Regiane Laura Loureiro – CMEI Xapinhall Pirineus; Rita de Cássia Martins – Departamento de Educação Infantil; Rosana Faglione Carrasco de Almeida – Escola Municipal Vila Zanon Grupo de Apoio: Ana Paula Franco Miccelli – Núcleo Regional da Educação Cajuru; Andréia Cristina Oliveira Andrade Hadlich – Departamento de Educação Infantil; Ilze M. Coelho Machado – Departamento de Educação Infantil; Jaqueline Rodrigues – Departamento de Educação Infantil; Mara Lúcia de Lara Ramos Dumke – Núcleo Regional da Educação BoaVista; Selma Isabel S. Meirelles – Departamento de Educação Infantil; Vera Lúcia Bandeira – Núcleo Regional da Educação Portão. Constam ainda os nomes e vínculos de 56 profissionais da Educação que formaram o grupo de validação.

nove anos, que determina que as crianças que completam seis anos até o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil, e as demais no 1º ano do Ensino Fundamental. Desta forma, se delega a Educação Infantil o trabalho com crianças de zero à cinco anos. No ano de 2009 foi publicada a resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, fixando novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, integrando orientações no contexto das mudanças desta etapa educacional. Desta forma, conforme o artigo 6º as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16)

Percebe-se por esta contextualização que há ainda uma dinâmica de transformação e (re)construção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Um processo em que ainda mantêm-se reivindicações por expansão e fundamentalmente por qualidade, o que envolve as condições de trabalho, formação e plano de carreira dos profissionais; e de forma correlacionada, mas com a mesma importância, o desenvolvimento e execução de propostas pedagógicas que respeitem e ampliem as possibilidades das crianças pequenas serem compreendidas e se desenvolverem como “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.12). Cabe investigar as potencialidades e possibilidades que a aprendizagem histórica pode proporcionar para que seja possível avançar a este horizonte de expectativa.



## 2.2 Análise das propostas da SME-Departamento de Educação Infantil acerca da Aprendizagem Histórica

Para o estudo realizado sobre as propostas orientadoras das práticas pedagógicas, produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba- Departamento de Educação Infantil, utilizou-se a metodologia proposta pela pesquisadora Maria Laura P. B. Franco, em sua obra de “Análise de conteúdo” (FRANCO, 2007).

A primeira etapa da investigação consistiu em um levantamento bibliográfico (2011) acerca de pesquisas realizadas em âmbito nacional, sobre a aprendizagem histórica na Educação Infantil<sup>24</sup>, não tendo sido identificados trabalhos com esta perspectiva. No segundo momento, foi realizado um levantamento de documentos institucionais vigentes, voltados à Educação Infantil, produzidos pelas esferas dos governos Federal (Brasil), Estadual (Paraná) e Municipal (Curitiba) através de pesquisa em seus respectivos sites. De acordo com Franco, esta etapa, caracteriza-se como pré-análise

Corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise. Geralmente, esta primeira fase possui três incumbências: *a escolha dos documentos* a serem submetidos à análise; a formulação das *hipóteses* e/ou dos *objetivos*, e, a elaboração de *indicadores* que fundamentam a interpretação final. Continuando recorrendo a Bardin(1977), acrescentamos: esses três fatores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros; a escolha dos documentos depende dos objetivos da investigação, o alcance dos objetivos só será possível a partir da disponibilidade dos documentos ; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pode até ser que as hipóteses venham a ser construídas em função da identificação de certos indicadores. (FRANCO, 2007, p.51, 52)

Desta forma, com o objetivo de identificar “se” e “de que forma” as propostas para o trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil, abarcavam questões relacionadas a aprendizagem histórica, foi definido como critério para seleção dentre estes documentos,

<sup>24</sup> Percurso apresentado na introdução deste trabalho.

aqueles que apresentassem um caráter *prescritivo*, ou seja, que fossem *orientadores* da prática pedagógica e que estabelecem *objetivos* e *estratégias* de aprendizagem.

Com estas características foi identificado como produção do governo Federal, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), documento que foi selecionado para a realização de um estudo exploratório (jul/nov, 2011) sobre a aprendizagem histórica na Educação Infantil. Produzidos pelo governo Estadual, não foram identificados documentos de caráter prescritivo, como apresentado no tópico anterior (2.1); suas ações foram no sentido de fomentar as discussões para que as unidades de Educação Infantil organizassem suas próprias propostas pedagógicas, a partir da ampliação de sua compreensão teórica e das normatizações, considerando também as particularidades de seu contexto. Suas contribuições consistem principalmente na deliberação nº02/2005 e no documento “Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil” (PARANÁ, 2006).

Como documentos orientadores da prática pedagógica produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, foram identificadas as “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil” (CURTIBA, 2006), “Objetivos de aprendizagem – uma discussão permanente” (CURITIBA, 2008), cadernos pedagógicos da área de formação humana “linguagens”, sendo estas: “Oralidade”(CURITIBA, 2009a); “Movimento”(CURITIBA, 2009b); e “Arte – Linguagem visual e teatral”(CURITIBA, 2011a) e a ainda um dos documentos que integram os “Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil” a respeito da “Leitura e contação na Educação Infantil”(CURITIBA, 2010a).

Compreendendo que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é uma responsabilidade atribuída primeiramente ao poder público municipal, e que há indicativos de que neste âmbito convergem as normatizações Federais e Estaduais; delimitou-se como objeto da investigação, o estudo do caso na rede municipal de educação de Curitiba. Para isso, delineou-se um processo pelo qual fosse possível inferir como a questão da aprendizagem histórica é tratada nas propostas orientadoras do trabalho pedagógico produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – Departamento de Educação Infantil.

A princípio, seria a “área de formação humana - Relações Sociais e Naturais” que poderia abranger questões relacionadas a aprendizagem histórica das crianças pequenas. As

orientações para esta área concentram-se em dois documentos: nas “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba” (CURITIBA, 2006) e nos “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente” (CURITIBA, 2008). Não foram produzidos materiais específicos sobre esta área do conhecimento e os processos de aprendizagem a ela relacionados, como são contempladas outras nos cadernos pedagógicos. Constatou-se ainda que para esta área não foram realizados processos de formação continuada<sup>25</sup>. A partir destes elementos, é possível supor, que existam lacunas sobre a aprendizagem das crianças pequenas em relação a esta área de formação humana. Estas, somadas ao resultado do levantamento bibliográfico, indicam que estas lacunas possam dizer respeito também à aprendizagem histórica.

Como pôde ser identificado no decorrer da investigação, os processos relacionados a aprendizagem histórica apresentam-se nas propostas municipais orientadoras da prática pedagógica de forma latente, não é um tema explicitamente mencionado. Desta forma, para inferi-lo, fez necessário identificar *de que forma são apresentados processos de aprendizagem relacionados ao pensamento histórico das crianças de 4 a 5 anos*. Tomou-se para a elaboração de indicadores para a análise os constructos realizados no capítulo 1, tópico 1.2, subitens: 1.2.1 *a experiência do passado a partir das fontes*; 1.2.2 *a interpretação da experiência do passado*; e 1.2.3 *sentido de temporalidade*. Esses estão fundamentados na teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica, em diálogo com as investigações a respeito da aprendizagem histórica das crianças da Educação Infantil, realizadas por Hilary Cooper. Com isso, o processo de categorização é definido segundo Franco, como categorias criadas *a priori*, “as categorias e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2007, p. 60). Elas foram organizadas em:

## 2.2.2 Propostas que indicam a relação das crianças com a experiência do passado;

### 2.2.2.1 A relação com o passado na área de formação humana Relações Sociais e Naturais;

<sup>25</sup> Foram iniciadas as discussões sobre o eixo Relações Sociais e Naturais no segundo semestre de 2012. No entanto, inicialmente o foco será as “Relações Naturais”. No processo de aproximação com a SME-Departamento de Educação Infantil, a proposta desta investigação foi bem acolhida. Foi possível perceber que existe interesse e curiosidade sobre as pesquisas que apresentem possibilidades de desenvolver a aprendizagem das crianças da Educação Infantil relacionada a estas áreas do conhecimento.

2.2.2.2 Experiência do passado e Patrimônio Cultural;

2.2.2.3 A experiência do passado em relatos de práticas educativas.

2.2.3 Experiência e interpretação do passado nas propostas para leitura e contação de histórias;

2.2.4 Perspectivas para a constituição de sentido de temporalidade;

2.2.4.1 Descobrimdo-se na história: possibilidades nas práticas educativas de oralidade;

2.2.4.2 Sentido de tempo na área de formação humana Pensamento lógico-matemático;

2.2.4.3 Sentido de tempo a partir da reflexão sobre o presente.

Não se pretende com a análise destes documentos, revelar “o que acontece” nas instituições de Educação Infantil, pois compreende-se de acordo com Rockwell & Ezpeleta (1989), que é a partir da expressão local, “que tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação” (ROCKWELL & EZPELETA, 1989, p.11). Destarte, os documentos são tomados como artefatos da cultura escolar, não remetem a um retrato do real, mas podem ser elementos significativos na constituição da cultura escolar.

### **2.2.1 Características dos documentos selecionados**

Neste tópico serão apresentadas a estrutura e concepções que constituem os documentos orientadores das práticas pedagógicas, produzidos pela SME- Departamento de Educação Infantil, entre os anos de 2006 a 2011, e que foram selecionados para a realização deste estudo. Eles foram organizados em quatro tópicos; o primeiro apresenta as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil (2006) e suas concepções acerca de infância, criança, aprendizagem e desenvolvimento, que devem

fundamentar os demais documentos. Nos três itens posteriores são apresentadas as características referentes a produção e propósito de elaboração dos seguintes documentos:

- b) “Objetivos de aprendizagem – uma discussão permanente” (CURITIBA, 2008);
- c) Cadernos pedagógicos: “Oralidade”(CURITIBA, 2009a), “Movimento”(CURITIBA, 2009b) e “Arte – Linguagem visual e teatral”(CURITIBA, 2011a);
- d) “Leitura e contação na Educação Infantil” (CURITIBA, 2010a) que integra os “Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil”.

#### **a) Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil**

O documento principal, que apresenta os eixos norteadores e objetivos para a Educação Infantil na rede Municipal de Curitiba, e que devem fundamentar as demais produções, são as “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil”. Lançado em 2006, foi o primeiro documento produzido para a Educação Infantil após sua integração a SME<sup>26</sup>. Apresenta como referência para sua elaboração as DCNEI/99, e propõe eixos norteadores (ou articuladores), são eles “Infância: tempo de direitos”; “Espaços e Tempos Articulados” e “Ação Compartilhada”; e ainda objetivos voltados as “áreas de formação humana”: Identidade; Relações Sociais e Naturais; Linguagens (corpo e movimento; oralidade; Linguagens artísticas; leitura e escrita); e Pensamento lógico-matemático. A seguir serão apresentadas as concepções de infância, criança, desenvolvimento e aprendizagem, explicitadas pelo documento, assim como sua justificativa para a organização dos objetivos por áreas de formação humana.

O eixo “Infância: tempo de direitos”, traça um histórico das concepções acerca de infância e criança, para reiterar que a Educação Infantil deve ser um espaço que respeite e amplie a condição das crianças como cidadãs de direitos. Compreende a infância como um

<sup>26</sup> Sobre o percurso de elaboração deste documento, ver tópico 2.1 “Contextualização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica”.

período da vida da criança, concepção que é construída e modificada em relação as práticas sociais e as formas de olhar a criança; e adquire, portanto, diferentes significados decorrentes dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que a caracterizam em diferentes tempos e espaços.

A criança é concebida como sujeito de direitos, que não possui uma forma única de “viver a infância”, visto que se encontra em uma “síntese de complexas relações, inserida na família e na sociedade” (CURITIBA, 2006, p.20). Portanto ela deve ser compreendida como um ser completo, histórico e culturalmente contextualizado, que “precisa ser conhecida, compreendida e respeitada como sujeito que produz a própria história na história em que se faz a educação” (CURITIBA, 2006. p. 19). Por se encontrar em um período de desenvolvimento de suas dimensões humanas – “afetiva, social, cognitiva, psicológica, espiritual, motora, sexual, lúdica e expressiva” (CURITIBA, 2006. p. 19), comunica-se e expressa conhecimentos, emoções, sentimentos e desejos de formas próprias e por múltiplas linguagens; o que remete a necessidade de que “tenham espaços e condições de constituir-se no direito que tem de ser criança e de viver sua infância de modo pleno” (CURITIBA, 2006, p. 20).

Tendo como referência a explicitação da LDB/96, de que a Educação Infantil tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, o documento municipal aponta como um pressuposto à proposta educativa a integração entre as ações de “cuidar e educar”, compreendendo que esta implica na atenção e respostas às necessidades fundamentais do desenvolvimento das crianças (CURITIBA, 2006, p. 20).

É no eixo “Espaço e tempos articulados”, que são apresentadas as concepções sobre “desenvolvimento e aprendizagem”, sendo este dividido em dois subitens: “Brincadeira” e “Ampliação das experiências”. A partir de Lima (2001), o documento apresenta que o desenvolvimento humano envolve uma interação de natureza biológica (aparato genético da espécie humana), e cultural (experiência vivida nos diferentes contextos sociais e naturais que participa); e que estas diferentes interações com o meio social e natural, nas diversas experiências culturais, no âmbito da família e da sociedade, influenciam o desenvolvimento de sua rede neuronal, traduzindo-se em diferenciados tempos e ritmos de aprendizado, e em uma forma única de estar no mundo (CURITIBA, 2006, p. 23, 24). É possível apontar que a concepção de aprendizagem está fundamentada principalmente em Vygostky, visto que é a

partir do pensamento deste autor que são explicitadas as formas pelas quais se compreende grande parte dos processos relacionados à aprendizagem. Para explicar a aprendizagem como um processo de apropriação ativa do conteúdo das experiências humanas, e que, portanto, estimula de uma forma não linear o desenvolvimento infantil, o documento indica que

Para Vygotsky (1994), quando se pretende estabelecer relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas, é preciso considerar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real, que resulta de um processo de desenvolvimento já realizado, identificado através da solução independente de problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de adultos ou de crianças mais experientes. Na distância entre esses dois níveis situa-se a zona de desenvolvimento proximal, que define funções psicológicas no processo de maturação que está ocorrendo no desenvolvimento infantil. Em suas pesquisas, Vygotsky descobriu que as crianças podem apresentar idade mental equivalente em relação ao desenvolvimento efetivo (real), porém dinâmicas de desenvolvimento bem diferentes quando são orientadas na resolução de problemas. Decorre dessas pesquisas que a interação com adultos e crianças mais capazes, em situações desafiadoras, ativa na criança processos internos de desenvolvimento que, na continuidade, se tornam aquisições efetivas.(CURITIBA, 2006, p. 24)

A partir destes pressupostos, é reiterado no documento que a interação é considerada uma das principais condições para o desenvolvimento, ao articular e favorecer os processos de constituição humana (CURITIBA, 2006, p. 26). As formas pelas quais devem ocorrer essas interações em relação as aprendizagens específicas, são abordadas ao tratar de cada área de formação humana. Em decorrência do avanço do conhecimento científico e das questões que emergem do trabalho pedagógico a respeito de cada uma delas, outros materiais foram produzidos pela SME-Departamento de Educação Infantil, como por exemplo, os cadernos pedagógicos para as linguagens arte, oralidade e movimento.

De acordo com o documento, a realização destes processos de aprendizagem deve considerar o “brincar como uma forma privilegiada de aprender e expressar conhecimentos sobre si, sobre a cultura e o mundo onde vive” (CURITIBA, 2006, p. 20), indicando que devam ser criados desafios através das brincadeiras, do imaginário, do faz de conta e do lúdico, para que sejam considerados os interesses e necessidades das crianças

proporcionando condições favoráveis e determinantes para o seu desenvolvimento, considerando-as em sua totalidade, sua cultura, seu contexto histórico e social; é dada a possibilidade de que ampliem suas vivências, sua leitura de mundo, compreensão e elaboração de regras de convivência e autonomia, avançando para um conhecimento mais elaborado das culturas e dos conhecimentos construídos pela humanidade. (CURITIBA, 2006, p. 28)

O brincar, é então entendido como fio condutor para as aprendizagens relacionadas às áreas: Identidade, Relações Sociais e Naturais, Linguagens e Pensamento Lógico-Matemático. Para estas áreas são apresentados objetivos, que de acordo com o documento, “estão organizados numa perspectiva que considera o processo da formação humana, trazendo propostas de diversas vivências e experiências lúdicas às crianças, de modo que possam estabelecer relações e construir conhecimentos fundamentais à sua formação pessoal e social” (CURITIBA, 2006, p. 49). São propostos objetivos para crianças de zero a três anos, e para as de quatro a cinco anos; apontando que existe uma relação de continuidade entre eles e não se deve propor expectativas para faixa etária, visto que os meninos e meninas de zero a cinco anos, apesar de poderem ter o mesmo tempo de vivência, possuem elaborações pessoais singulares, salientando que é preciso que elas tenham diversas oportunidades para aprender e se desenvolver sobre diferentes aspectos (CURITIBA, 2006, p. 51).

#### **b) “Objetivos de aprendizagem – uma discussão permanente”**

Neste documento, os objetivos propostos para as áreas de formação humana que constam nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil são desdobrados em específicos, assim como é feita uma revisão dos textos introdutórios. Desta forma, para cada área é apresentado um texto introdutório, objetivos gerais e objetivos específicos; para a área de Relações Sociais e Naturais os objetivos foram definidos objetivos para Relações Naturais e outros para Relações Sociais.

Lançado em 2006, sua elaboração iniciou com estudos a respeito dos objetivos gerais propostos nas Diretrizes Municipais para a Educação Infantil, realizados pela equipe da SME e dos Núcleos Regionais de Educação, envolvendo as seguintes questões:



1. Do que trata esta área de formação humana?
2. Tomando por base os objetivos gerais, a faixa etária das crianças com as quais atuamos e o seu desenvolvimento, que objetivos específicos de aprendizagem seriam importantes em relação a essas áreas?(CURITIBA, 2008, p. 6)

Para este processo foram organizados seis subgrupos de trabalho, sendo que cada um ficou responsável por uma área de formação humana; após três encontros dos subgrupos foi realizada uma assembleia geral, para socialização das discussões e validação das mudanças.

Há a orientação para que estes objetivos auxiliem na “tomada de decisão pedagógica, na intencionalidade do planejamento dos profissionais da Educação Infantil e no acompanhamento das práticas que articulam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil” (CURITIBA, 2008, p. 6).

Sugere que seja realizado o estudo deste documento pelos professores durante os períodos de permanência<sup>27</sup>, com o intuito de que busquem “aprofundamento nas áreas de formação humana e, situando o grupo de crianças com o qual atua, pensar nos objetivos de aprendizagem e nas estratégias para alcançá-los” (CURITIBA, 2008, p. 7). Devendo estar integrado a este processo as concepções apresentadas nos eixos dispostos nas Diretrizes Municipais para a Educação Infantil. Desta forma, o documento se apresenta como um referencial, que deve apoiar os profissionais a darem continuidade à elaboração de objetivos específicos de aprendizagem para as diferentes áreas de formação humana de acordo com o currículo local e a diversidade do contexto em que estão inseridos (CURITIBA, 2008, p. 6)

### **c) Cadernos pedagógicos: “Oralidade”, “Movimento” e “Arte – Linguagem visual e teatral”**

Os cadernos pedagógicos aqui referidos são, até o momento, os únicos produzidos pela SME – Departamento de Educação Infantil para as áreas de formação humana. Eles têm como

---

<sup>27</sup> O período de permanência compreende ao tempo de estudo e planejamento que os docentes cumprem na própria instituição. Para uma jornada de trabalho de 20h semanais, 5h devem ser voltadas ao período de permanência.

característica, apresentarem referenciais teóricos a respeito de áreas específicas, e experiências práticas, desenvolvidas pelos professores em CMEIs e CEIs conveniados. Tem como finalidade oferecer subsídios para a reflexão e orientação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais que trabalham com as crianças de zero a cinco anos.

O caderno pedagógico “Oralidade” foi lançado em 2009, mas o processo que contribuiu com sua elaboração teria tido início em 2005, a partir de encontros de formação para pedagogos com o tema Linguagem oral, que se estendeu para profissionais dos CMEIs e Escolas Municipais como processo de formação continuada (CURITIBA, 2009a, p.9). Consta em sua ficha técnica, como responsáveis pela elaboração Ilze Maria Coelho Machado, e Viviane Maria Alessi. Compreende que a linguagem oral está presente no cotidiano das instituições educativas, e tem como um de seus objetivos resgatar a intencionalidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

O caderno pedagógico “Movimento” também foi lançado no ano de 2009, elaborado por Elisângela Maria da Silva e Lorena de Fatima Nadoly, tendo recebido consultoria de Marynelma Camargo Garanhani. Visa subsidiar a prática pedagógica com o movimento, considerando-o como uma linguagem “que propicia conhecimento de mundo, a expressão do pensamento da criança, as suas ações e as relações com as pessoas e objetos” (CURITIBA, 2009b, Apresentação).

O material a respeito da linguagem “Arte- visual e teatral”, foi publicado no ano de 2011, elaborado por Solange Gabre e Elisângela Christiane de Pinheiro Leite, com consultoria de Silvia Sell Duarte Pillotto e Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Consta no documento, que sua produção é resultado dos cursos de formação continuada para profissionais da Educação Infantil, realizados em 2006 e que envolveram estudos, oficinas e visitas culturais (CURITIBA, 2011a, p. 9).

#### **d) “Leitura e contação na Educação Infantil”**

Este material integra um conjunto de cinco documentos, produzidos pela SME- Departamento de Educação Infantil que constituem os “Referenciais para estudo e Planejamento na Educação Infantil”. Eles tem como finalidade subsidiar as reflexões e a

elaboração do planejamento pedagógico dos profissionais que atuam em CMEIs, CEIs conveniados e escolas com turmas de Educação Infantil (CURITIBA, 2010a, Apresentação). São materiais desta coleção: “Cantos de atividades diversificadas na Educação Infantil” (2010b); “Modalidades organizativas do tempo didático” (2010c); “Rotinas na Educação Infantil – berçários” (2011b); “Planejamento e avaliação” (2010d) e “Leitura e Contação de História na Educação Infantil” (2010a).

Fizeram parte da elaboração do documento “Leitura e contação de História na Educação Infantil”, Daiane de Araujo Matos; Roberlayne de O. B. Roballo; Silmara Crozeta; como colaboração das equipes dos NREs e de Sandra Mara Castro dos Santos e Terezinha das Graças Laguardia Oliveira, do Departamento de Ensino Fundamental (CURITIBA, 2010a, p. 28). Ele apresenta quatro situações de contato com o universo da linguagem verbal (oral e escrita), que a SME-Departamento de Educação Infantil, indica que deva fazer parte do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Cada tópico é acompanhado de um texto sobre o tema tratado e encaminhamentos metodológicos, esses temas dizem respeito a: contação de histórias; a leitura pelo adulto, o manuseio de livro pela criança e a leitura de diferentes gêneros textuais” (CURITIBA, 2010a, p. 07).

### **2.2.2 Propostas de relação das crianças com a experiência do passado**

Nas “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba-Educação Infantil” (2006), e no documento “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente” (2008), são apresentadas as áreas de formação humana e os objetivos correspondentes a cada uma, sendo indicados processos pelos quais a aprendizagem e o desenvolvimento infantil podem ser realizados. Neste indica-se que “os assuntos de trabalho com as crianças são os mais variados possíveis, sendo valorizados seus interesses, curiosidades, ou o que é próprio da infância” (CURITIBA, 2008, p. 6). Os processos de aprendizagem estão relacionados as formas pelas quais as crianças possam se apropriar da cultura humana historicamente acumulada, concepção fundamentada no pensamento de Vygotsky.

A partir deste autor, no tópico Identidade do documento “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente”, é proposto que a formação identitária seja pensada como um

processo de constituição social e histórico onde “o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre com base numa crescente 'apropriação dos modos de ação culturalmente elaborados' (OLIVEIRA, 1994, p. 28)” (CURITIBA, 2008, p. 8). Aponta desta forma, que o processo de desenvolvimento humano é uma relação dialética entre o social e o individual, e que

é importante ter clara a relação entre identidade e cultura, já que todo sujeito faz parte de uma cultura determinada historicamente. Portanto, o sujeito é influenciado por ela ao construir sua identidade pessoal, ao mesmo tempo em que interfere nessa cultura. E essa interação ocorre no trabalho com as *crenças, valores, memórias, festas e ritos, proporcionando o desenvolvimento da identidade, ao mesmo tempo individual, autônoma e coletiva*. (CURITIBA, 2008, p.9) [grifo nosso]

Considera que essas experiências devam ser articuladas em processos que envolvam a brincadeira, o imaginário e a ludicidade, na perspectiva de uma formação integral, que leva em conta a cultura e o contexto histórico e social das crianças, para que seja possível que “ampliem suas vivências, sua leitura de mundo, compreensão e elaboração de regras de convivência e autonomia, avançando para um conhecimento mais elaborado das culturas e dos conhecimentos construídos pela humanidade” (CURITIBA, 2006, p. 28). Propõe que a Educação Infantil atue na base da formação humana, na construção de diferentes identidades, repetindo a singularidade de cada criança, mas tendo como um ponto em comum a busca de

uma educação voltada para um sujeito crítico, criativo, autônomo, solidário, cooperativo e argumentativo, que saiba encontrar solução para os diversos problemas do cotidiano. Esse sujeito é o ponto de partida e de chegada da ação educativa. Nesse contexto, compreende-se hoje a criança como sujeito capaz, *que participa ativamente da construção do conhecimento sobre si e o mundo e de sua própria história, o que reflete na cultura do seu grupo social* (CURITIBA, 2008, p. 8). [grifo nosso]

Há convergências entre a concepção expressa nestes documentos<sup>28</sup> e no referencial em que se fundamenta esta investigação. No entanto, quando apresentadas as áreas de formação humana, a apropriação das crianças pela cultura historicamente produzida, é percebida eminentemente como aspectos do presente – no sentido de se apropriem da cultura do seu

<sup>28</sup> Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba Educação Infantil (2008) e Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente (2006)

meio e de que ampliem suas referências pelo conhecimento da diversidade cultural; e não como expressão de significados sobre a experiência humana do passado. Desta forma é possível que a perspectiva de desenvolvimento da consciência histórica pela aprendizagem histórica, coloque novas questões a respeito do processo da relação das crianças com a cultura historicamente acumulada, e a implicação desta em suas formações identitárias.

De fato, as práticas sociais, ambientes e interações das quais se participa, constituem uma gama de conhecimentos sobre o mundo social. Encontram-se nessas relações e acessos ao conhecimento humano produzido, a “história objetiva” (RÜSEN, 2010b, p.107). Segundo Rüsen, objetivamente a história está sedimentada “nas circunstâncias da vida presente(...) A história se *prescreve* antes de qualquer tentativa de aprendizado”, seus elementos se fazem presente na cultura política, na composição das formações identitárias como as nacionais ou de gênero (RÜSEN, 2010b, p. 107).

Ela se apresenta também “nos diversos estados das coisas (...) histórias cristalizadas na vida humana”, que remetem aos monumentos, documentos, exposições históricas. No entanto, o fato de estarem pré-escritas, “significa que elas fazem parte, na forma de memória consciente e de passado interpretado, da vida real presente, na qual se deve aprender a lidar com ela” (RÜSEN, 2010b, p. 107).

Neste sentido, o desenvolvimento da consciência histórica pelo aprendizado histórico (desenvolvimento da competência narrativa – interpretação, experiência e orientação), amplia as possibilidades de flexibilização das condições temporais das circunstâncias presentes da vida “seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria realidade social dessas circunstâncias”. Desta forma não cabe aos sujeitos aprenderem somente a história objetiva, mas “assenhorarem-se de si” a partir das formas como a história se apresenta objetivamente, a partir de uma “apropriação mais ou menos consciente desta história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo” (RÜSEN, 2010b. p. 107). De acordo com Rüsen

Consolidar identidades mediante consciência histórica significa aumentar a acumulação de experiências significativas das mudanças do homem e de seu mundo, no tempo, com as quais e pelas quais os sujeitos humanos (na prática das relações sociais com os demais) exprimem quem são e o que pensam ser os outros. De acordo com o campo da experiência histórica que venha a ser

ser tido como significativo para o presente e que possa influenciar a formação da identidade como continuidade histórica, mede-se também o horizonte temporal em que os agentes podem situar seu respectivo “eu”, no longo prazo, em meio às mudanças do mundo e de si mesmos. Assim, por exemplo, histórias gerais podem reduzir a grosseria das atitudes preconceituosas; elas podem mostrar que as mudanças transculturais, no tempo, são relevantes para o auto-entendimento de seus destinatários, e contribuir, assim, para que seus destinatários estabilizem sua identidade cultural mediante o reconhecimento de ser outro de outras culturas, conscientes de muitos pontos em comum. Essa concepção histórica da identidade cultural pode ser vista como uma consolidação mais abrangente do que uma identidade que consista no menosprezo do outro, com o fito de valorizar sua própria importância (como ocorre em muitas histórias que se articulam na lógica do nacionalismo) (RÜSEN, 2001, p. 125).

Isto posto, buscou-se identificar nos documentos orientadores da prática pedagógica produzidos pela SME-Departamento de Educação Infantil, a seguinte questão: *Há referência à relação da criança com o passado? Com que objetivos e quais processos de aprendizagem são propostos?* Cada forma pela qual foi identificada a referência da relação das crianças com o passado, está relacionada a uma determinada área de formação humana, desta forma, optou-se por analisar cada caso de modo particular. Elas foram organizadas em:

2.2.2.1 A relação com o passado na área de formação humana  
Relações Sociais e Naturais;

2.2.2.2 Experiência do passado e Patrimônio Cultural;

2.2.2.3 A experiência do passado em relatos de práticas educativas

#### **2.2.2.1 A relação com o passado na área de formação humana Relações Sociais e Naturais**

Por tratar de conhecimentos dos campos das Ciências Humanas e Naturais, é nesta área de formação humana que são propostos objetivos de aprendizagem que se referem diretamente ao passado. Como apresentado no tópico 2.2, as orientações para o trabalho nesta área são apresentados apenas em dois documentos, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil (2006), e nos Objetivos de

aprendizagem: uma discussão permanente (2008). No documento de 2008, foram revistas para as áreas de formação humana a discussão apresentada nos textos introdutórios, assim como o desdobramento de objetivos amplos, publicados no documento de 2006, em objetivos específicos. Desta forma, foi sugerido o estudo do material *Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente* (2008), para a organização e planejamento das práticas educativas.

Citando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c), os conhecimentos trabalhados na área “Relações Sociais e Naturais” são caracterizados no documento de 2008 (CURITIBA, 2008, p. 30) da seguinte forma:

o trabalho com conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos – físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais – ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que a cercam (RCNEI, 1998, p. 166).

Os processos de aprendizagem apresentados no texto introdutório, visam fomentar nas crianças “o espírito científico”, e “despertar para a necessidade de preservação do meio ambiente”(2008, p. 30), a partir de processos de pesquisa “sobre elementos da sociedade e/ou fenômenos naturais”, em que suas curiosidades e questionamentos, sejam transformados em conhecimentos a serem explorados e aprendidos; pois considera-se que

Gradativamente, com o aprimoramento da linguagem, as crianças investigam, questionam, constroem hipóteses, obtêm informações e reelaboram conhecimentos que passam a ser mediados por representações e significações construídas culturalmente (CURITIBA, 2008, p.30)

Orienta-se que as crianças estão imersas em um ambiente social e natural, “aprendendo a conviver, conhecer e respeitar as diferenças culturais, religiosas e étnico-raciais das pessoas nos diferentes grupos” (CURITIBA, 2008, p. 30). No entanto, como forma de ampliar estes conhecimentos, indica que sejam explorados “os diversos papéis que as pessoas ocupam na sociedade, nas relações políticas e econômicas das organizações sociais, em diferentes contextos geográficos e históricos, dentro das condições impostas pela natureza” (CURITIBA, 2008, p. 30). No texto introdutório não há outras orientações a respeito de como os processos de aprendizagem, anteriormente citados, se relacionam com a

forma como devem ser “explorados” estes “diversos papéis que as pessoas ocupam na sociedade”, e nem a forma pela qual podem contribuir com o processo que passam as crianças a respeito das relações de convívio, conhecimento e respeito com as pessoas dos diferentes grupos. É obscura ainda a proposta de que estes “papéis” refiram-se às relações políticas e econômicas das organizações sociais.

Na relação de objetivos gerais e específicos, esta questão é novamente mencionada e propõe a relação com o passado

Objetivo geral:

1- Reconhecer a existência de diferentes grupos sociais identificando a quais pertence.

Objetivos específicos:

2- Partilhar modos de ser, de falar, de brincar e de agir, reconhecendo-se como integrante de seu grupo;

3- Compreender os papéis sociais exercidos pelas pessoas nos diferentes contextos em que vivem;

4- *Analisar hábitos, costumes e formas de organização de diferentes grupos sociais em outros tempos e espaços, comparando-os com os do seu;*

5- *Conhecer atividades de trabalho, lazer e cultura de alguns grupos sociais em diferentes espaços e tempos históricos;*

6- *Identificar semelhanças e diferenças nas características de objetos, pessoas e lugares em relação ao tempo passado e presente;*

7- Interagir com as demais crianças do CMEI em momentos de integração envolvendo as diferentes turmas. (CURITIBA, 2008, p. 34,35).  
[grifos e numeração nossos]

A finalidade para o trabalho com conhecimento sobre o passado, não está explícita. De acordo com a referência que o documento faz ao RCNEI, é possível supor, que o conhecimento histórico, deveria ser trabalhado como forma de ampliar a “diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos” (BRASIL, 1998c, p. 166); assim como os demais conhecimentos, físicos, biológicos, geográficos e culturais.

Desta forma, qual seria a contribuição da História enquanto Ciência nos objetivos de aprendizagem propostos? Seriam as explicações historiográficas a respeito das questões históricas abarcadas? De acordo com Rüsen, no processo de aprendizagem histórica, o “saber histórico” é um produto da experiência e da interpretação, resultado, pois, de síntese,



e não um mero conteúdo a ser decorado” (RÜSEN, 2010b, p. 111). O aumento da dimensão da experiência pelo aprendizado histórico, ocorre através do passado tornado presente a partir das fontes históricas; é a partir delas que se abre a possibilidade de apreender as diferenças e mudanças qualitativas do tempo passado, e a alteridade destas experiências humanas do passado. O desenvolvimento das dimensões da consciência histórica (experiência, interpretação e orientação), pelo aprendizado histórico, como formação histórica, permite aos sujeitos 'lidar' com as histórias que objetivamente se apresentam, e que constituem sua auto-compreensão e a relação com o outro; este processo pode ser entendido como contributo da história como ciência, fazendo valer os potenciais racionais do pensamento histórico na orientação da vida prática no fluxo do tempo.

Partindo deste pressuposto, o objetivo número 5, em que é proposto “conhecer atividades de trabalho, lazer e cultura de alguns grupos sociais em diferentes espaços e tempos históricos”; apresenta uma amplitude a partir do termo “conhecer”, em que não é explicitado o processo de aprendizagem que deve orientar a relação da criança com o passado. Não apresenta processos pelos quais as crianças podem construir, interpretar e significar o conhecimento sobre estas experiências humanas do passado; sendo passível de ser compreendido como o contato com “uma narrativa singular” sobre o passado, e não um processo ativo de aprendizagem a respeito dele, como sugere Cooper.

No objetivo 4, orienta-se que as crianças “analisem hábitos, costumes e formas de organização de diferentes grupos em outros tempos e espaços, comparando-os com os do seu”, e no objetivo 6 que “identifiquem semelhanças e diferenças nas características de objetos, pessoas e lugares em relação ao tempo passado e presente”. É relevante que os objetivos abarquem a relação com o passado a partir de hábitos, costumes, atividades de trabalho, lazer, de buscar características a partir de objetos, pessoas e lugares. No entanto duas questões podem tornar estes processos fragmentados e limitá-los. O primeiro é o fato de não estar explícito o processo de aprendizagem que deve orientar a relação da criança com o passado, como foi identificado no objetivo 5. Isto implica na segunda questão, que são as forma pelas quais é proposta a sua interpretação.

De acordo com Cainelli; Tuma; e Oliveira “uma análise comparativa, na maioria das vezes, acaba não focando o deslocamento temporal, mas sim o presente de cada tempo” (Cainelli; Tuma; Oliveira, 2009 apud Schmidt; Cainelli, 2009a); com isto elas apontam que este processo pode fomentar a organização de dois cenários estáticos. Cooper sugere que as

crianças da Educação Infantil, possam aprender sobre o passado, a partir da forma como ele está no presente, ou seja, do desenvolvimento da capacidade de identificá-lo e indagá-lo a partir das fontes históricas, tendo como referência para este processo a percepção da “mudança no tempo”. Mudança, não remete apenas a diferença, mas também a continuidade, as características humanas compartilhadas, o desenvolvimento da apreensão do passado em sua alteridade. A relação com conhecimento sobre o passado, na perspectiva da aprendizagem histórica, deve estar pautada em um processo que propicie aos sujeitos interpretá-lo e construir significados que contribuam para sua orientação temporal.

Neste sentido, há nos objetivos, uma ausência do processo de aprendizagem que envolve “conhecer” e “analisar” o passado, assim como a compreensão sobre a relação que deve ser apreendida entre este e o presente, e a possibilidade de construção de significado ao tempo. Assim, a proposta de identificar semelhanças e diferenças, não enfatiza a relação de mudança no tempo, mas também a comparação, que pode levar a uma compreensão estática entre duas temporalidades. Um aprendizado da história que se limite a identificar semelhanças e diferenças entre o passado e o presente, sem considerar a sua qualidade temporal, pode desenvolver formas anacrônicas de historicidade, ou mesmo balizadas por uma perspectiva de progresso, como aponta Peter Lee:

são naturais as conversas entre crianças e adultos sobre as diferenças entre o passado e o presente considerando sobretudo o que no passado não existia.(...) são uma base interessante para histórias sobre um passado pessoal directamente relevante para as preocupações das crianças, mas podem ser altamente ilusórias para alguém que está a aprender História. (LEE, 2002, p. 22)

É importante, que ao tratar do conhecimento histórico, o documento não apresente “conteúdos” fechados, como as tradicionais narrativas para as datas comemorativas. Propõe, primeiramente, que estes emergam das curiosidades infantis, já nos objetivos, esses “conteúdos” aparecem como elementos da cultura (hábitos, costumes, atividades de trabalho, lazer), que de alguma forma, os propõe em sua perspectiva histórica.

No entanto, nesta área de formação humana, os elementos da cultura parecem não envolver a proposição de partir do universo e nem da condição infantil. Não são percebidos os elementos da cultura infantil em sua historicidade, como os brinquedos e as brincadeiras, as

histórias contadas pelos mais velhos ou as lendas e folclores da tradição popular, que estes também referem-se à conhecimentos humanos social e historicamente construídos, que expressam significados sobre ser criança e como viver como criança nas diferentes culturas; e que ao serem investigados como experiência humana do passado, em um processo que propicie o desenvolvimento de suas interpretações históricas, podem ser contributos a uma aprendizagem histórica significativa.

#### **2.2.2.2 Experiência do passado e Patrimônio Cultural**

O “patrimônio cultural” brasileiro é estabelecido pela Constituição Federal, (BRASIL, 1988, artigo 216) como “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem”:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Nas propostas municipais para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, inicialmente a relação das crianças com o patrimônio cultural é apresentada no documento “objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente” (CURITIBA, 2008, p. 20), como um objetivo específico para à área de formação humana linguagens/ linguagem artística – visual:

Linguagens artísticas –  
Linguagem visual/ objetivos de aprendizagem para crianças de 4 a 5 anos

Objetivo geral  
Conhecer, apreciar, analisar, produzir e respeitar diferentes linguagens artísticas, podendo relacionar elementos da sua cultura com elementos da

cultura artística historicamente acumulados.

Objetivo específico

*Conhecer e interessar-se por manter o patrimônio cultural, reconhecendo a sua importância e o seu papel nesse processo* (CURITIBA, 2008, p.20)  
[grifo nosso]

As orientações e concepções acerca deste objetivo são apresentadas no caderno pedagógico “Arte- Linguagem visual e teatral” (CURITIBA, 2011a), em um tópico denominado “Patrimônio Cultural”, onde constam orientações para o trabalho educativo, e os sub-itens “interagindo com o patrimônio cultural” e “compartilhando experiências educativas”. Nele é indicado o processo de *familiarização e interação* das crianças com o patrimônio cultural, como um compromisso que deve ter início na Educação Infantil; tomando como referência para a definição de patrimônio cultural, a maneira como é estabelecido na constituição brasileira (CURITIBA, 2011a, p. 63). Desta forma, aponta que ele “está diretamente relacionado com as questões que envolvem a formação das sociedades, as criações que refletem a cultura e expressão de diferentes povos, traduzindo-se em *identidade cultural*” (CURITIBA, 2011a, p. 63).

A partir da análise do documento, é possível inferir que a perspectiva almejada para a identidade cultural, caminhe na “direção que leva para o interesse, a compreensão, a valorização e a preservação do patrimônio cultural”(CURITIBA, 2011a, p. 64), e ainda “um processo gradativo de compreensão e valorização da sua cultura e do universo sociocultural”(CURITIBA, 2011a, p. 66). Têm-se então uma pretensão que está intimamente ligada ao desenvolvimento do pensamento histórico.

Como exposto na Constituição Federal, os elementos que constituem o patrimônio cultural brasileiro, são “portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”; desta forma carregam consigo não apenas o passado, mas uma articulação entre passado, presente e futuro. Aquilo que é tratado como patrimônio cultural de uma sociedade, reflete como “cultura histórica”, é o “esforço de uma sociedade de assegurar por meio de recordações coletivas, uma autocompreensão aceitável, de preservar sua identidade histórica” (RÜSEN, 2012, p. 155). Há no patrimônio cultural preservado, uma mensagem, uma imagem sobre “a história”, que é construída em um presente por uma demanda deste em compreendê-lo, que o faz interpretar a experiência do passado de determinada forma que o permita perspectivar o futuro. Assim, o passado que

permanece no presente como patrimônio cultural, é fruto de escolhas e intenções, e a aprendizagem histórica pode ser um contributo à relação que os sujeitos estabelecem com ele.

As orientações do documento (CURITIBA, 2011) indicam que a interação das crianças com os bens culturais, não é uma apropriação submissa, mas sim uma relação dinâmica. Citando Crawford; Jaramillo; e McLaren o documento expressa que as crianças “criam e contestam a cultura *por meio da aprendizagem*, especialmente quando sua comunidade, suas práticas compartilhadas, suas identidades e seus significados são validados” (CRAWFORD; JARAMILLO; MCLAREN; 2008, p.15 apud CURITIBA, 2011, p. 64)[grifo nosso].

Há proposições de que a relação das crianças com o patrimônio cultural, seja um meio de sensibilização pessoal, “que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e de alteridade” (LEITE; OSTETTO, 2005, p.23 apud CURITIBA, 2011, p. 64). Na sequência indica que

Nessa perspectiva explorar os espaços e desvelar a arte e a cultura num processo de interação que articule *momentos de visitas culturais* em museus, ruas, praças, parques, entre outros, e *provoquem aprendizagens significativas com os costumes, com as tradições*, enfim, com o contexto das crianças (CURITIBA, 2011, p. 64)[grifos nossos]

A partir de Leite e Ostetto, o documento orienta que os professores planejem “momentos que reflitam em *aprendizagens significativas*, pois é no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é constituído, desconstruído, reconstruído, cotidianamente” (LEITE; OSTETTO, 2005, p.23 apud CURITIBA, 2011, p. 66)[grifo nosso]. Estes elementos, indicam a concepção de que existe uma relação dialética entre os significados expressos pelos elementos que compõem o patrimônio cultural, e a subjetivação pelas crianças. Sobre o processo de aprendizagem que envolve esta relação, o documento apresenta a possibilidade através da educação patrimonial, citando Horta:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Isto significa tomar os objetos e

expressões do Patrimônio Cultural como ponto de partida para atividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos.(HORTA, 2003, p.1 apud CURITIBA, 2011, p. 65)

Este é um fragmento do pensamento de Horta, que ao se referir aos processos de observação, questionamento e indagação, trata de tomar o patrimônio cultural como fonte primária, vestígios do passado; no entanto esta perspectiva não é apresentada no documento. O fato de não constar este processo metodológico de aprendizagem sobre o passado, pode ser reflexo do que foi apontado no levantamento realizado para esta investigação, onde não foram identificadas pesquisas em âmbito nacional sobre a aprendizagem histórica de crianças pequenas. Assim, a proposta do documento municipal, parece orientar as aprendizagens acerca do patrimônio cultural com ênfase na ampliação dos conhecimentos relacionados à linguagem artística visual, apresentando lacunas no que diz respeito à aprendizagem histórica.

Ao orientar os professores acerca de como “provocar situações de aprendizagem sobre o patrimônio cultural nas crianças” (CURITIBA, 2011a, p.65) indica que devam atuar como “mediadores culturais”

ser mediador, mobilizando a aprendizagem cultural da arte, é encontrar brechas de acesso, tangenciando assim os desejos, interesses e necessidades destes aprendizes, atentando os saberes, sentimentos e informações que eles também transmitem, participando do complexo processo de comunicação. (PICOSQUE; MARTINS, 2007, p. 18 apud CURITIBA, 2011a, p. 65).

A citação apresenta a atuação do professor em relação a aprendizagem cultural da arte, no entanto ela cabe também a aprendizagem histórica; são estes “desejos, interesses, saberes, sentimentos, informações e processo de comunicação” que podem revelar e propiciam orientar a aprendizagem das crianças, no entanto, para a aprendizagem histórica, preceitos metodológicos fundamentados na perspectiva da Educação Histórica devem ser levados em conta. Constam também orientações sobre o planejamento para as visitas culturais, tendo em vista uma situação de aprendizagem acerca do patrimônio,

Ao planejar uma visita cultural, é preciso escolher, elencar locais e roteiros

que sejam interessantes para as crianças. É importante focar o objetivo da visita, pensar em um local seguro e roteiro breve. Se a visita for a museu, por exemplo, não há necessidade de se efetivar o trabalho em todas as exposições que estiverem ocorrendo, pois isso tornaria a visita cansativa e desagradável às crianças. É interessante escolher a exposição que se pretende trabalhar e, posteriormente, deixar que as crianças sejam os “mediadores” e indiquem o que desejam saber. (CURITIBA, 2011, p. 66)

Nestas orientações também não são tratados processos que se referem a um trabalho intencional sobre o passado. As propostas de relação das crianças com o patrimônio cultural, e os objetivos almejados indicam que é significativo investigar a aprendizagem histórica para as crianças pequenas. O que seriam por exemplo, aprendizagens significativas quando as crianças tomam contato com os costumes, as tradições, a partir das visitas a museus, ruas, praças e parques? Há nestes espaços o conteúdo empírico da história, que tanto pode ser entendido como uma apropriação “da história” objetiva, de informações - e que também influenciam na constituição da consciência histórica-, como podem ser uma oportunidade de aprendizagem histórica, uma forma de recepcionar, lidar, tomar posição e utilizar esse saber.

Como parte do tópico “Patrimônio Cultural”, do caderno pedagógico Arte- Linguagem visual e teatral (2011a), são apresentadas duas experiências educativas; que demonstram a iniciativa de professoras em desenvolver trabalhos educativos que ampliem a relação das crianças com o conhecimento, levando em conta o caráter lúdico das atividades. Estas, permitem levantar possibilidades para o trabalho com o pensamento histórico das crianças pequenas, ao mesmo tempo em que aguçam a curiosidade sobre as falas das crianças, a partir das quais poderiam ser levantados mais elementos para avançar nesta discussão.

QUADRO 1 - Experiências educativas acerca do Patrimônio Cultural na Educação Infantil

Referência	Realização <sup>29</sup>	Relato
1- Caderno Pedagógico Arte/ Linguagem visual/ Patrimônio Cultural/ Compartilhando	CMEI – Jardim Gabinete – NRE – SF Turma:pré EducadorasJeórgia de Fátima Rodrigues,	PINTANDO O TETO  “ <i>As educadoras iniciaram o trabalho em uma conversa com as crianças sobre as pinturas feitas no teto e paredes das igrejas. Quem pinta as paredes? Como fazem a pintura?</i> Questionaram sobre <i>quem já tinha entrado na Igreja do Orleans, que fica bem pertinho do CMEI</i> . Após a conversa preparatória à visita que fariam, as crianças foram convidadas a <b>visitar essa igreja, construída no ano de 1930</b> e que apresenta em seu interior <i>técnicas de afresco, vitrais e mosaicos</i> .”

<sup>29</sup> Informações que constam que no documento Caderno pedagógico Arte- Linguagem visual e teatral (CURITIBA, 2011a)

experiências educativas p.68, 69 [grifos nossos]	Anna Fábria Lisboa, Luciana Xavier Machado, Ivanira Silvanira Batista Riz, Odete Aparecida de Carvalho Marchiori, Sibebe Aparecida Querino	Durante a visita, <b>as crianças demonstraram interesse em saber como os artistas conseguiram fazer aquelas pinturas, perguntavam, conversavam, apontavam detalhes das suas descobertas.</b> De volta ao CMEI, houve uma conversa sobre algumas questões e dúvidas, em que todos <b>puderam falar sobre o momento vivido.</b> As educadoras propuseram a experiência de trabalhar a pintura pelo lado debaixo da mesa, como os artistas fizeram na igreja. Relataram que foi muito divertido o desenvolvimento desse trabalho. Após o término, os trabalhos foram expostos no teto do corredor, valorizando e evidenciando as produções das crianças, de uma forma criativa.”
Caderno Pedagógico Arte/ Linguagem visual/ Patrimônio Cultural/ Compartilhando experiências educativas p.69, 70, 71, 72 [grifos nossos]	Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Lamas Pegoraro-NRE-CJ Turma: pré Pedagoga: Denise de Souza da Silva Professora: Danielle B. Martins	<b>CURITIBA, MINHA CIDADE</b> “Segundo a pedagoga, o trabalho teve início em uma conversa sobre a cidade de Curitiba, <b>para investigar os conhecimentos que as crianças tinham a respeito do assunto. Através de fotos antigas e atuais da cidade, assim como de obras de arte, estabeleceram um diálogo muito rico sobre coleções e museus.</b> As crianças lembraram que havia na sala uma coleção de tampas, que foi organizada, por meio da classificação e ordenação. Como tarefa, foi solicitado às crianças que faziam coleções que as trouxessem para os colegas conhecerem. No dia seguinte, <b>uma criança trouxe a coleção do pai, que era de chaveiros, e todos a apreciaram com muito cuidado.</b> Num outro momento, as crianças foram convidadas a realizar uma <b>pesquisa na internet sobre os espaços da cidade que guardam coleções.</b> Durante a pesquisa, puderam conhecer vários lugares que poderiam visitar. Na sequência, a professora propôs uma visita a um daqueles espaços pesquisados. As crianças ficaram muito empolgadas com a ideia. Para organizar essa atividade, as profissionais visitaram previamente alguns espaços para, só então, <b>definir que levariam as crianças ao setor histórico da cidade.</b> Como estratégia de preparação e mediação, as profissionais planejaram uma visita simulada, <b>em que organizaram o espaço da unidade com imagens de obras de arte selecionadas a partir do material Museu na Escola</b> <sup>30</sup> .”

<sup>30</sup>Museu na escola é um projeto de parceria entre a Secretaria Municipal da Educação e a Fundação Cultural de Curitiba. “Disponibiliza material educacional organizado e produzido para professores e estudantes da Rede Municipal de Ensino a partir do acervo público da cidade de Curitiba. As obras apresentadas retratam o pensamento artístico de diferentes épocas e lugares. Contemplam diversas formas de expressão e, a partir de um roteiro dialógico, sugere temas e trajetos a serem percorridos pelo leitor. Composto por um caderno de estudos para o professor, dois encartes (um mapa e uma linha do tempo), 100 pranchas com imagens bidimensionais diferentes artistas e épocas, 1 DVD com obras tridimensionais, monumentos e obras de rua e um suporte expositor. Este material tem como objetivo despertar o olhar sensível e reflexivo sobre o mundo da arte por meio do contato com as reproduções das obras que compõem o acervo municipal. Foram publicados 4.800 exemplares, distribuídos entre as unidades de ensino e bibliotecas da Rede Municipal de Ensino, instituições de ensino superior, Biblioteca Pública do Paraná e Fundação Cultural de Curitiba. Foram distribuídos também para escolas da Rede Estadual e Particular de Curitiba e da Região Metropolitana. (disponível no site <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/4210/download4210.pdf> visualizado em 28 de janeiro 2013)



	<p>Nesse momento, conversaram com as crianças a respeito de como proceder nesses locais, <b>o porquê de não poder tocar nas obras</b> e fizeram todos os combinados para a visita. O dia da visita, segundo as profissionais, foi maravilhoso: “Percebemos que as crianças realmente haviam aprendido, pois relacionaram as fotos que viram na Casa Romário Martins e no Memorial de Curitiba com as fotos vistas na escola.”</p> <p>De volta à escola, as <b>crianças puderam conversar sobre a visita, com o auxílio das fotografias tiradas durante a estada e agora projetadas</b>. A partir desse diálogo, escreveram um texto coletivo para registrar aquele momento singular nas suas vidas.</p> <p><b>“No dia 29 de agosto, nossa turma visitou o Centro Histórico da nossa cidade. Lá visitamos o memorial de Curitiba, o Museu de Artes Sacra, o Relógio das Flores, as Ruínas de São Francisco e o Belvedere. No fim do passeio fizemos um lanche bem gostoso”</b></p> <p>Para finalizar o trabalho, as profissionais <b>organizaram uma exposição das fotos tiradas durante a visita, bem como de trabalhos desenvolvidos posteriormente nos cantos de artes visuais, para compartilhar com as famílias</b>. As profissionais relataram que <b>o desenvolvimento desse trabalho foi muito significativo, porque proporcionou aprendizagens tanto para as crianças quanto para elas mesmas e também para as famílias”</b></p>
--	--

No primeiro relato, as professoras desenvolveram um trabalho voltado à Linguagem artística a partir de um patrimônio cultural local, a igreja do Orleans. Mesmo não havendo indícios de que a professora tenha trabalhado com o patrimônio em sua perspectiva histórica, apresenta que as crianças “demonstraram interesse em saber como os artistas conseguiram fazer aquelas pinturas, conversavam e apontavam detalhes de suas descobertas”(CURITIBA, 2011 a, p. 68); que questões seriam estas? Como elas imaginaram que poderiam ter sido feitas? Estas obras teriam sido trabalhadas como algo realizado no passado? Isso teria refletido nas perguntas realizadas pelas crianças?

A partir de um trabalho que abarque a aprendizagem histórica, as crianças poderiam investigar sobre os significados dessas ações humanas no tempo, buscando evidências a partir das fontes e construir suas interpretações. O que elas diriam a respeito de porque os artistas realizaram tal obra, e sobre o que quiseram representar com a pintura? Quem eram os artistas? Por que eles escolheram essa forma de pintura? O que permitiria saber mais sobre eles, sobre a realização da obra, sobre o local e seu significado para as pessoas no tempo? O acervo de fotos da Igreja (que está disponível também na internet), mostra em diferentes tempos as festas da comunidade que lá se realizavam, o sino tem o brasão da família real, que teria sido um presente de D. Pedro II; o que as crianças diriam, imaginariam, questionariam e gostariam de saber sobre a possibilidade do sino da igreja, próxima ao CMEI, poder ter sido o presente

de um rei? E ainda, que este era o rei do seu país?

Estas são possibilidades de perguntas que poderiam estimular as crianças a pensarem e apreenderem a diferença e mudança no tempo, mobilizando uma atenção consciente e ativa à estas experiências humanas do passado, e se apropriarem delas mediante uma interpretação própria. Isto, porque trabalhar com o passado que está no presente de forma intencional, tomando-os como vestígios do passado, torna-se uma possibilidade de aprender a indagar a historicidade do tempo presente, e desenvolver o olhar histórico voltado a alteridade do passado; “ele pode aprofundar a consciência de que os dias de hoje se passam de outra forma do que do passado, porque as condições da vida prática de cada um são historicamente específicas” (RÜSEN, 2010b, p. 113).

O segundo relato apresenta uma variedade de fontes históricas ainda maior, e uma intenção em trabalhar sobre o passado. A professora inicia investigando os conhecimentos prévios das crianças; teria sido a análise a respeito destes conhecimentos que a levou a trabalhar fotos antigas e atuais da cidade, assim como obras de arte? O que teriam conversado acerca de coleções e museus? Que questões podem ter levantado?

A professora integra na atividade, conhecimentos relacionados às áreas de linguagens oral, escrita, leitura, artística, tecnológica, conhecimento matemático, integração com a família e relações sociais e naturais (supondo que esta deve abarcar o conhecimento histórico). Quais seriam as possibilidades de aprendizagem histórica na relação que propõe com o passado? Ao trabalharem com a coleção de chaveiros que pertencia ao pai de uma das crianças, o que elas indagaram ou poderiam ser estimuladas a perceber? É possível supor que elas poderiam buscar desenvolver um atributo de classificação dos chaveiros relacionado ao tempo, buscando explicar sua classificação, debatendo ideias com os colegas e com a professora para reorganizá-la e tornar a explicá-la. Ou ainda investigar o motivo de ele ter iniciado a coleção, o significado que ela tem para ele, porque ele a guardou, que imagens, formatos e mensagens os chaveiros trazem. Isto também poderia levá-las a pensar sobre porque as pessoas guardam coisas antigas, já que estas remetem ao significado que aquele passado tem no presente; a partir de um processo de aprendizagem que tornem estes significados uma ampliação na experiência temporal, a partir da qual elas possam construir suas próprias interpretações.

Quanto a visita simulada que as profissionais organizaram para que as crianças compreendessem como deveriam proceder nos espaços, não há menção a outro objetivo para

a atividade, no entanto, a curiosidade novamente vem a tona, sobre o que as crianças poderiam ter comentado acerca das imagens apresentadas e a expectativa do que iriam conhecer durante a visita. Sobre a visita, as profissionais apresentaram terem ficado muito satisfeitas e expõem “que as crianças realmente haviam aprendido, pois relacionaram as fotos que viram na Casa Romário Martins e no Memorial de Curitiba com as fotos vistas na escola” (CURITIBA, 2011a, p. 71) e ainda que “proporcionou aprendizagens tanto para as crianças quanto para elas mesmas e também para as famílias” (CURITIBA, 2011a, p. 72).

Supõe-se que estas aprendizagens estão relacionadas também ao conhecimento histórico. Qual teria sido a relação que as crianças estabeleceram? Seria o fato de terem percebido que eram as mesmas fotos em ambos os lugares? Na menção à estas observações a lacuna referente à aprendizagem histórica torna a aparecer. O trabalho realizado pelas profissionais tem uma grande potencialidade para o trabalho com a experiência humana no tempo, contemplando o caráter lúdico e a formação integral das crianças, para isso é necessário ampliar a concepção sobre o que é história, e como o processo de aprendê-la influencia na orientação temporal dos sujeitos. Avançar no aprendizado histórico no âmbito da dimensão da experiência,

torna-se um processo de formação, sempre que tenha constituído determinada competência experiencial. Essa competência consiste em que as experiências históricas são conscientes, ou seja, que a busca do conteúdo empírico do saber histórico nasce do próprio sujeito, de sua curiosidade empírica. (RÜSEN, 2010b, p. 112)

O pressuposto de partir da curiosidade dos sujeitos aprendizes para um processo de aprendizagem, é uma reivindicação que está fortemente presente nas propostas orientadoras do trabalho pedagógico na Educação Infantil, e pela qual profissionais (o que inclui pesquisadores-professores) da educação histórica, buscam manejar em seus contextos, em que, não raro, apresentam-se currículos fechados, para desenvolver o que se espera da aprendizagem histórica. Este é então uma potencialidade da educação das crianças pequenas, que pode ampliar e ser ampliada pela aprendizagem histórica; visto que o desenvolvimento do pensamento histórico não apenas depende da curiosidade dos sujeitos, como apresenta processos pelos quais aguça-la no sentido de compreender-se como sujeito no tempo, perspectivado pelo sentimento de alteridade.

### 2.2.2.3 A experiência do passado em relatos de práticas educativas

A relação das crianças com o conhecimento histórico foi identificada também em práticas educativas compartilhadas nos cadernos pedagógicos. Duas delas, relacionadas ao patrimônio cultural, foram analisadas no tópico 2.3.1.2, as demais, voltadas às áreas de Linguagem Visual e Movimento, serão apresentadas neste tópico. Estas propostas, visam apresentar como podem ser realizadas de forma contextualizada, atividades de linguagem artística visual- desenho de memória (nº1), e Movimento- ampliação das práticas corporais infantis (nº2). No entanto, por integrarem às atividades, elementos que demonstram a relação das crianças com o passado, permitem levantar suposições a respeito de como o processo de aprendizagem relacionado a este conhecimento tem sido entendido.

QUADRO 2. Conhecimento histórico em práticas educativas de Linguagem artística visual e de Movimento

Referência	Realização	Práticas educativas
1) Caderno Pedagógico Arte/ Linguagem visual/ Ampliando o conhecimento/ p. 73, 74	CMEI Fazenda Boqueirão - NRE- BQ Professoras: Carolina Maria do Carmo Salgado Dugonski; Kate Elisa Castro	<p>DESENHO DE MEMÓRIA</p> <p>(...) Cita-se, como exemplo, a experiência do CMEI Fazendo Boqueirão, que aproveitou uma temática muito comum entre as crianças, as brincadeiras, aliando conhecimento e arte ao prazer de desenhar.</p> <p>O trabalho teve início com uma <b>visita à exposição do artista Cândido Portinari</b>, no Museu Oscar Niemeyer. As crianças realizaram muitas leituras visuais e, dentre as obras analisadas, destacaram-se: <b>“Brodoski”, “Três Marias”, “Menino com peão”, “Meninos com carneiro” e “Futebol”</b>. Na continuidade das propostas, <b>as crianças compararam os brinquedos e brincadeiras que o artista retratou com as suas e a de seus pais, a partir de uma pesquisa feita com as famílias</b>. Vivenciaram também algumas dessas brincadeiras. As crianças confeccionaram brinquedos a partir de materiais diversos e, após toda a ampliação de repertório que lhes foi proporcionada, as professoras Carolina Maria do Carmo Salgado Dugonski e a educadora Kate Elisa Castro convidaram para que desenhassem suas brincadeiras preferidas, disponibilizando diferentes suportes e riscantes.”</p>
2) Caderno Pedagógico Movimento/ A ampliação do conhecimento das	CMEI Marechal Rondon - NRE CIC Professor de Educação Física: Fabiano Rodrigues de	<p>BRINCANDO DE SURFAR- PRÉ</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ampliar conhecimentos sobre a história, a cultura e a prática do surf;</li> <li>– Desenvolver a criatividade na criação de uma prancha de surfe, feita com papel-bobina, em tamanho real.</li> <li>– Executar movimentos característicos do surf na prancha,</li> </ul>

práticas corporais infantis/ Compartilhando experiências educativas/p. 80, 81	Lima (Escola Municipal Dom Bosco)	<p>possibilitando a criação de novos movimentos a partir de uma atividade imaginativa</p> <p>(...) A atividade teve início com uma contextualização histórica, baseada na origem do surf.</p> <p>Narrativa do professor:</p> <p>“Há muitos anos existiam pescadores que utilizavam um tipo de embarcação de pesca chamada de “cabalito de totora”. Essa embarcação era feita de fibra vegetal e tinha o formato de fuso ou folha. Muitos desses pescadores moravam em ilhas e, descobriram que esse barco, além de servir para a pesca, também servia para que desfrutassem da deliciosa sensação de deslizar sobre as ondas. Um povo gostou tanto dessa atividade que começou a desenvolver e construir pranchas próprias para praticar o surfe. Inicialmente, as pranchas eram feitas de madeira e exigiam todo um ritual, desde a escolha da árvore até o plantio de uma nova no lugar daquela que seria retirada para a confecção. Os anos se passaram e, nos dias de hoje, as pranchas de surfe são bem diferentes das primitivas, mas o objetivo continua sendo o mesmo, surfar.”</p> <p>Após a conversa sobre a origem do surfe, o professor mostrou uma prancha, alguns materiais e equipamentos, como o “leash” (cordinha) e a parafina, os quais são considerados equipamentos de segurança para o surfista. Foi utilizado um cartaz com exemplos de pranchas, com tamanhos, formas e cores diferentes. Isso enriqueceu o referencial das crianças sobre os tipos de pranchas existentes.(...)</p>
---	-----------------------------------	--

Na primeira proposta, é relatado que destacaram-se nas leituras visuais realizadas das obras de Cândido Portinari, imagens que se relacionam ao universo infantil, que envolvem crianças, brinquedos e brincadeiras. Na continuidade desta atividade, a professora trabalhou com três diferentes temporalidades: a das obras do autor, a dos pais das crianças e as suas próprias, em que elas compararam brinquedos e brincadeiras. É uma proposta com grande potencialidade para a aprendizagem histórica, no entanto não há registros deste processo. Talvez, porque o propósito estivesse em ampliar o repertório das crianças a respeito do tema, sem ter em conta que remete também a um trabalho com a aprendizagem histórica.

Considerada esta possibilidade seria importante observar e fomentar que as crianças pudessem apreender a qualidade temporal destes diferentes períodos, de desenvolverem a percepção da alteridade do passado, das características humanas compartilhadas no tempo, e a possibilidade de construírem suas interpretações para estas mudanças e gradativamente desenvolverem um “olhar histórico” para o presente. Processo que deve ocorrer a partir do trabalho com as fontes históricas (que poderiam ser as obras de arte; relatos, fotografias e objetos dos pais a respeito de seus brinquedos e brincadeiras, podendo ainda haver outras).

Na segunda proposta, é apresentada uma narrativa a respeito da história do surfe, como processo de contextualização histórica e possibilidade de “ampliar conhecimentos sobre a história, a cultura e a prática do surfe”(CURITIBA, 2009b, p.80). Há ainda menção de que houve uma conversa sobre a origem deste esporte, e que posteriormente o professor apresentou equipamentos e um cartaz com diferentes modelos de pranchas (menciona exemplos de tamanhos, formas e cores diferentes, mas não se estas incluíam as diferentes pranchas produzidas no tempo). Esta atividade também demonstra um processo de aprendizagem que visa não fragmentar o conhecimento, sendo relevante o objetivo que inclui o conhecimento histórico. No entanto, o processo de aprendizagem a ele relacionado, se aproxima de uma concepção que percebe “aprender história” como uma apropriação das informações passadas a respeito da história e a cultura do surfe, e não como sendo um processo que permita aos sujeitos se relacionarem com o conhecimento sobre a experiência humana no tempo, de forma ativa.

### **2.2.3 Interpretação do passado: uma análise das propostas para “leitura e contação de histórias”**

A interpretação histórica, está relacionada as formas de criar significado a partir do conhecimento empírico sobre o passado, colocar o saber histórico em perspectiva. Seu desenvolvimento remete a descoberta do passado a partir das fontes, a gradativa capacidade de perceber nestes vestígios do passado a possibilidade de levantar suposições acerca dele, interpretá-los, perceber a diferença e a mudança no tempo, compreendendo-o como qualitativamente diferente, imaginando a partir destas inferências como pode ter sido a experiência humana de outras pessoas em outros tempos. Este é um processo importante para que a aprendizagem histórica contribua com a forma pela qual os sujeitos se relacionam com a história objetiva na qual estão inseridos, constituem sua identidade e a relação com o outro, na forma como atribuem sentido ao tempo, se percebem nele e orientam suas ações.

Como apresentado no capítulo 1, tópico 1.2.2, Hilary Cooper indica a possibilidade de desenvolver a interpretação histórica das crianças pequenas, a partir das histórias que constituem a tradição oral, visto que estas apresentam descrições sobre a experiência humana

do passado. No âmbito da aprendizagem histórica, percebe também no trabalho com “as histórias” oportunidade de as crianças discutirem a validade de relatos integrando suas próprias experiências, estabelecerem relações de causa e efeito, desenvolverem a imaginação histórica, a linguagem do tempo, ampliarem o vocabulário, construírem conceitos.

Desta forma, buscou-se analisar nas propostas que trazem orientações para o trabalho educativo com “as histórias”, de que forma elas propõem a relação das crianças com o conhecimento sobre o passado; tendo sido identificadas nos documentos: caderno pedagógico Oralidade (2009a), onde há um tópico denominado “As narrativas”, que apresenta orientações sobre as “histórias contadas” e as “histórias lidas”; e Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil: Leitura e contação na Educação Infantil (2010a).

A contação de histórias é indicada como uma atividade permanente semanal, onde o professor narra sem o intermédio do livro, orienta-se que através desta prática, há a possibilidade de “promover a partilha de histórias que conservam a memória, a experiência e a sabedoria da humanidade, trazidas dos textos literários (contos de fadas e maravilhosos) e da cultura popular”(CURITIBA, 2010a, p, 9). A prática de narrar uma história, é percebida como uma atividade cultural universal, uma forma de transmissão do saber:

Em outros tempos, os camponeses utilizavam a narrativa com o objetivo de transmitir à nova geração a memória coletiva do seu grupo, compondo a história social. A vivência das narrativas pelas crianças contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação e evita que uma das formas mais antigas da transmissão do saber, ou seja, a manifestação oral, seja esquecida.(CURITIBA, 2009a, p.61)

Compreende-se no documento (2009a), que o ato de ouvir histórias envolve os sentimentos das crianças, “assim como leva a conhecer o acervo das histórias da humanidade e a compreender as relações existentes na natureza e nas sociedades” (CURITIBA, 2009a, p.62), sendo uma possibilidade de aprender sobre o mundo e desenvolver o senso ético e estético. Quanto às histórias lidas, o documento indica que deve ser uma atividade permanente diária, e enfatiza seu potencial para o conhecimento a respeito da linguagem escrita, e para a formação de leitores

Na formação de leitores, é imprescindível que, desde os primeiros anos de vida, as crianças tenham oportunidade de acesso a bons textos, dos clássicos aos modernos, considerando os diversos tipos e gêneros: contos de fadas, fábulas, mitos, lendas, aventuras, histórias de diferentes culturas e épocas. Essa aproximação com a literatura é importante para o desenvolvimento do gosto pela leitura.(CURITIBA, 2009a, p.63)

Ambos os documentos, ressaltam que a leitura ou contação de história, é suficiente em si própria, não sendo necessárias atividades posteriores (CURITIBA, 2009 a, p.65; 2010a, p. 13). O caderno pedagógico salienta que o foco do trabalho é desenvolver o gosto pela leitura, o outro indica que não há necessidade de verificação do entendimento do texto,

mesmo porque uma história suscita várias interpretações. Em vez destas práticas, a crianças pode comentar a sua opinião sobre o material lido, falar sobre seus trechos preferidos. Relatar associações que faz com suas vivências, ou ainda manter silêncio sobre suas impressões. (CURITIBA, 2010a, p. 13)

Nos documentos fica perceptível a compreensão de que conhecer “as histórias” é uma forma de entrar em contato com a memória, a experiência e a sabedoria da humanidade, e possibilita aprender sobre o mundo a partir delas. Respeitando o momento de leitura de histórias como espaço para a fantasia, para a imaginação e pelo prazer de ouvi-las, não pretendendo transformá-las em um espaço com caráter de “aula”, ainda assim, é possível supor, que a partir da curiosidade das crianças e da maneira como interpretam as histórias e integram suas experiências, as conversas sobre “histórias” podem ser um espaço propício para o desenvolvimento da aprendizagem histórica.

De acordo com Cooper, as histórias são também “reservatórios de valores” (2006), sendo importante oportunizar momentos para conversar sobre elas, para que as crianças discutam motivos, causas, efeitos e valores, aprendam a ouvir pontos de vistas dos outros, e percebam, que de fato, uma história não precisa ter apenas uma interpretação correta. A aprendizagem histórica, pretende contribuir para que não se relacionem com os “valores, memórias, e experiências” de forma submissa, mas para que desvelem o olhar sobre a experiência humana no tempo, e gradativamente saibam onde pegar seus argumentos e



construir suas próprias interpretações, perspectivadas pela humanização<sup>31</sup>.

O documento (2009a) indica que o reconto, ou a leitura das histórias pelas crianças, deve ser incentivado pelo educador/professor, numa demonstração de entusiasmo e curiosidade, assim como podem ser incluídas a leitura de diferentes obras de um mesmo autor, diferentes narrativas com um mesmo tema (bruxas, animais, dragões, brincadeiras, etc.), ou ainda o mesmo conto em diferentes versões, escritos por diferentes autores, como possibilidade de as crianças conhecerem abordagens diferenciadas de clássicos da literatura (CURITIBA, 2009a, p.72, 73). Para além do objetivo proposto, as leituras de diferentes narrativas sobre um mesmo tema, ou ainda o mesmo conto em diferentes versões, são importantes na perspectiva da aprendizagem histórica. Segundo Cooper,

elas podem ajudar as crianças a identificarem as características comuns e também as razões para as diferenças: por que os papéis de gênero podem estar invertidos nas versões atuais, ou por que a história pode ser recontada na perspectiva do vilão ou ocorrer num contexto contemporâneo? E há evidências que ao discutir tais interpretações, as crianças aprendem a diferenciar entre o fato e a ficção.(COOPER, 2006, p. 181)

Esta pesquisadora, também propõe que as “zonas de jogos imaginativos” sejam um contexto lúdico e propício para que as crianças construam suas interpretações acerca do passado<sup>32</sup>, sendo uma proposta que pode estender as possibilidades de aprendizagem com “as histórias”, integrando a aprendizagem histórica. As zonas de jogos, podem ter temas históricos, a serem propostos de acordo com a curiosidade das crianças a respeito dos contextos do passado representados nas histórias. No que se refere a aprendizagem histórica, esta atividade pode envolver um trabalho de investigação com fontes históricas (diferentes histórias sobre a questão investigada- contadas ou lidas-, visitas a lugares que contenham informações desejadas, relatos de outras pessoas, ilustrações, entre outras), no qual de forma inter-relacionada, possam pelo aprendizado histórico, ampliar a dimensão da experiência e da interpretação histórica, visto que a partir das evidências sobre o passado as crianças tem

<sup>31</sup>Segundo Rüsen, as qualidades racionais dos conteúdos rememorados pela consciência histórica “consistem em todos os processos do passado que venham a ser qualificados como humanização: a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração; a libertação dos sujeitos para a autonomia; a elaboração de padrões racionais de argumentação; a liberação das relações dos homens entre si e no mundo no jogo das carências dos sentidos, e muito mais. São racionais as memórias históricas que preservam esses processos ou evidenciam suas faltas e falhas no passado”. (RÜSEN, 2010b, p. 124)

<sup>32</sup> Apresentado neste trabalho no capítulo 1, tópico 1.2.2.

oportunidade de construir suas interpretações.

De acordo com Cooper, “reconstruir histórias por meio de brincadeiras fornece uma oportunidade ideal para as crianças se comprometerem com o passado e fazer com que ele tenha sentido” (COOPER, 2012, p.160); o que remete também ao desenvolvimento do sentido de temporalidade e a possibilidade de construção de significados para a orientação no tempo.

No caderno pedagógico Arte (2011a), foi identificada entre as experiências educativas compartilhadas de linguagem teatral, uma atividade na qual foi realizada a leitura do mito “O calcanhar de Aquiles” e uma história passada em um contexto contemporâneo escrita por Ziraldo, “O calcanhar do Aquiles” que integra o referido mito. O relato sobre a atividade é voltada ao tópico que se destina, ainda assim, as descrições indicam o interesse e curiosidade das crianças por um outro contexto, que diz respeito a experiências humanas do passado; e aponta para as possibilidades que as histórias da tradição oral podem fornecer para introduzir ideias de épocas passadas:

Caderno pedagógico Arte – Linguagem artística e Visual  
Linguagem Teatral – Formas animadas  
Compartilhando experiência educativas  
P. 137,138, 139  
Turma: Pré

#### OS CALCANHARES

Primeiramente, a professora fez a contação do mito “O calcanhar de Aquiles”, sem recursos materiais. Após as crianças ouvirem a história, propôs que todas tirassem os calçados e caminhassem na calçada, na areia, na grama e nas pedrinhas. Após essa vivência, foi realizada uma conversa, em que as crianças puderam contar suas sensações ao andar descalças e conversar também sobre a sensação de liberdade, como a haviam percebido no mito. Nesse momento, a professora aproveitou para ler “O calcanhar do Aquiles”, do Ziraldo.

Os pés ganham vida! Depois propôs para que as crianças tirassem os calçados e pintassem os pés umas das outras. A professora conta que foi a maior festa, saíram diversos tipos de personagens: loiros de olhos vermelhos, de cabelos arrepiados, japoneses, etc. O que não faltou foi criatividade!

Cristiane percebeu com essa proposta o quanto as crianças são fantasiosas e capazes de criar. A imaginação nessa fase é muito rica e elas surpreendem com tamanha esperteza. Quando propôs a dramatização dos pés, *as crianças adoraram e começaram a criar situações da realidade com alguns fatos do mito*. Uma criança citou:

*“Peguem os escudos e vamos brincar no parquinho”, outra falou: “Vamos, guerreiro Aquiles”, para uma coleguinha que, na dramatização, deu o nome de Aquiles para seu pé. Os escudos não existiam materialmente, mas elas estavam tão envolvidas com o mito que tudo girava em torno disso. Até banho tomaram no rio mágico em que Aquiles tomou quando era criança para ficar imortal e algumas dramatizaram o momento do parque. A*

professora enfatizou que a proposta com a linguagem teatral foi muito produtiva e prazerosa para todos os envolvidos, por isso pretende continuar esse trabalho.(CURITIBA, 2011a, p.137, 138,139)[grifos nossos]

A descrição das falas das crianças, apresenta que elas passaram “a criar situações da realidade com alguns fatos do mito”, e a utilizar em suas brincadeiras palavras como “escudo” e “guerreiro”, criando suas imagens mentais e significados para elementos que não estavam representados materialmente. Em contextos como desta atividade, um trabalho intencional acerca do passado, que considere a aprendizagem histórica, pode oportunizar as crianças a construir conceitos através do trabalho com outras evidências; no decurso de jogos imaginativos as crianças podem construir, reconstruir e expressar estes significados, desenvolvendo também a compreensão e a imaginação histórica, a linguagem do tempo e ampliar o vocabulário com conceitos históricos, como indicam as pesquisas de Cooper (2002, p. 40-46). Segundo esta autora,

As histórias que as crianças reconstroem, recontam ou atuam sob a forma de peças teatrais podem parecer extravagantes, com imaginação somente relacionada ao que é conhecido, mas isto é o processo de compreender por que versões podem diferir e mudar o que significa, de forma fundamental. Somente em sociedades fechadas há uma única estória verdadeira do passado de um país e isto é politicamente tramado, aberto a manipulação e nega as identidades individuais.(COOPER, 2012, p.159)

Percebe-se nos documentos municipais orientadores da prática pedagógica, que é atribuído um grande valor a relação das crianças com “as histórias”, que não devem apenas ser utilizadas para outras atividades, tendo valor em si mesmas. Este fato, não impede que outras aprendizagens sejam desenvolvidas de forma contextualizada, como pôde ser identificado no relato do caderno pedagógico Arte -linguagem Visual e Teatral(2011a). Verificou-se também, que as histórias são compreendidas como portadoras de valores e conhecimento de gerações anteriores, no entanto, não há uma proposta de trabalhar com elas no que tange sua historicidade. É possível pensar essa possibilidade a partir dos processos de aprendizagem histórica propostos por Hilary Cooper, estes, dão visibilidade ao pensamento histórico das crianças e ao seu desenvolvimento, podendo contribuir com a maneira pela qual elas se relacionam com as histórias e a partir delas interpretam o mundo.

## 2.2.4 Perspectivas para a constituição de sentido de temporalidade

Nos documentos analisados, foram identificadas propostas que indicam que a relação da criança com o conhecimento sobre o passado possa estar presente no contexto de algumas práticas educativas, ainda que não sejam percebidas como tal, ou que não haja processos de aprendizagem intencionalmente voltados ao pensamento histórico. Esta relação pode estar presente quando é trabalhado o patrimônio cultural; nas leituras de obras de arte; na contextualização histórica do tema de uma atividade; no resgate de experiências familiares como as brincadeiras da infância dos pais; nas histórias lidas ou contadas.

Na área de formação humana Relações Sociais<sup>33</sup>, são apresentados três objetivos que podem indicar como tem sido entendido o processo de mediação intencional para a relação das crianças com o conhecimento sobre o passado. Esses estão relacionados a um objetivo amplo (ou geral) “reconhecer a existência de diferentes grupos sociais identificando a quais pertence” (2008, p. 34), a relação com o conhecimento sobre o passado é orientado apenas por “conhecer”; são ainda apresentados objetivos de “análise” e “identificação de semelhanças e diferenças”, que propõem comparações entre o passado e o presente. Não há menção à finalidade destes processos que abarcam comparações, além do objetivo geral.

É possível que essas experiências, mesmo sem mediação intencional voltada ao pensamento histórico, constituam, em conjunto com conhecimentos adquiridos em outros contextos (família, programas de tv, filmes, etc.), o que Cooper aponta como uma certa “consciência do passado”. A forma pela qual as experiências dessa consciência do passado, são manejadas e interpretadas para a atribuição de sentido ao tempo (que remete a compreensão de si e do mundo na perspectiva do tempo), é a operação mental humana que se realiza na consciência histórica. Assim, a maneira como os sujeitos se relacionam com a história em suas diversas formas, desempenha diferentes papéis na formação de sentido<sup>34</sup> sobre a experiência temporal, que remete a orientação do agir e a identidade dos sujeitos. Desta forma, a aprendizagem histórica como possibilidade para o desenvolvimento da consciência histórica, deve trabalhar as três dimensões da consciência histórica (experiência, interpretação e orientação) como processo de formação histórica, movendo-se em uma

<sup>33</sup> Análise apresentada no tópico 2.2.2.1 “A relação com o passado na área de formação humana Relações Sociais e Naturais”

<sup>34</sup> Sobre as formas de atribuição de sentido (tradicional, exemplar, crítica e genética), ver capítulo 1, tópico 1.1.

perspectiva genética.

A aprendizagem histórica então, volta-se não apenas ao passado, mas à possibilidade de constituição de “sentido histórico” para orientação temporal, que abarca as relações entre passado, presente e futuro; é a capacidade com a qual as pessoas

organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal do presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. Formação baseia-se no aprendizado e é, simultaneamente, um modo próprio de aprendizado.(RÜSEN, 2010b, p. 104)

Nos documentos analisados, a criança é concebida como sujeito capaz, “que participa ativamente da construção do conhecimento sobre si e o mundo e de sua própria história, o que reflete na cultura de seu grupo social” (CURITIBA, 2008, p. 9); enfatizam a relação entre identidade e cultura, compreendendo que os sujeitos fazem parte de uma cultura determinada historicamente, da qual sofrem influências em sua constituição identitária e ao mesmo tempo interferem nela. Em convergência com a concepção das DCNEI/2009, a criança é então sujeito histórico, que constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade e produz cultura.

Parte-se do pressuposto, que o trabalho educativo deva ser também uma oportunidade para o auto-reconhecimento como sujeito histórico, do desenvolvimento da percepção de que se é parte da história, de perceber o presente como resultado de ações humanas no tempo, e que desta forma as ações desempenhadas também constituem a história; essa compreensão abarca as relações entre passado, presente e futuro, e diz respeito a formação de uma identidade que é também histórica. Os estudos de Cooper e a teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen, podem fazer avançar a respeito das possibilidades de como o trabalho educativo com as crianças pequenas, pode contribuir com o desenvolvimento do reconhecimento de si como sujeito histórico. Nesta perspectiva, o desenvolvimento do sentido de temporalidade é percebido não apenas como a capacidade de mensurar o tempo, mas de perceber-se no fluxo do tempo.

Tendo como referência o constructo do capítulo 1, tópico 1.2.3: sentido de temporalidade, buscou-se identificar nos documentos municipais propostas que envolvam o desenvolvimento do sentido de tempo. Ela foram organizadas em:

- 2.2.4.1 Descobrindo-se na história: possibilidades nas práticas educativas de oralidade;
- 2.2.4.2 Sentido de tempo na área de formação humana Pensamento lógico-matemático;
- 2.2.4.3 Sentido de tempo a partir da reflexão sobre o presente.

#### **2.2.4.1 Descobrindo-se na história: possibilidades nas práticas educativas de Oralidade**

No caderno pedagógico Oralidade (CURITIBA, 2009a) são apresentadas orientações para as “rodas de conversa”<sup>35</sup>, e indicadas sugestões para serem utilizadas como “disparadores de conversa”<sup>36</sup>. Dois destes disparadores, permitem levantar possibilidades para que o desenvolvimento da linguagem oral, abarque também a linguagem do tempo e o sentido de temporalidade. A respeito das orientações sobre “a conversa” para o desenvolvimento da linguagem oral, o caderno pedagógico(2009a) indica que

Os diálogos envolvem a interação de parceiros que tentam coordenar suas ideias, argumentos e significações, estimulam a relação verbal tanto nas informações como nas explicações ligadas a determinados acontecimentos. Conversar é construir significados coletivamente (CURITIBA, 2009a, p. 27)

Aponta, que para a conversa ser ato de linguagem, deve haver “busca, troca, interação, alternância (falar/ouvir, perguntar/responder), construção de algo novo” (CURITIBA, 2009a, p. 27); “implica na relação com o outro, no respeito, no saber ouvir e falar, no aguardar a vez, no colocar-se sob o ponto de vista do outro” (CURITIBA, 2009a, p. 31), o que torna necessário que atividades planejadas com finalidade comunicativa ocorram cotidianamente, e favoreçam que as crianças, na interlocução com o outro, tenham “possibilidade de construir seus relatos fazendo perguntas, comentando ou sugerindo” (CURITIBA, 2009a, p. 31). Ao final, são feitas orientações acerca das perguntas que podem nortear as rodas de conversa:

---

<sup>35</sup>As “rodas de conversa” são orientadas pelo documento Referenciais para estudo e planejamento – Modalidades organizativas do tempo didático(CURITIBA, 2010c) como “atividades permanentes diárias”, ou seja, “devem ocorrer sistematicamente em determinado momento, de forma que sejam esperadas pelas crianças, marcando um determinado período do dia” (CURITIBA, 2010c, p. 9) e devem estar incluídas no planejamento.

<sup>36</sup>Disparadores de conversa, são imagens, objetos ou outros, que auxiliem a memória no trabalho coletivo com a linguagem oral. “Esses disparadores permitem lançar uma temática, abrir para a discussão, nortear as relações da criança e, finalmente, voltar ao assunto central para que o educador/professor possa fazer o fechamento conclusivo”(CURITIBA, 2009a, p. 37)

#### Perguntas para nortear rodas de conversa

- Utilizar perguntas sobre um evento (Aonde você foi?); personagens (Quem era? Com quem?); cenário (O que continha?); a forma de chegar a um determinado local e a ação ocorrida (O que você fez lá?).
- Evitar perguntas com respostas previsíveis (sim, não,...).
- Evitar perguntas de tempo (quando?) e causalidade (por quê?), visto que as crianças muito pequenas estão em processo de construção das noções temporais.
- Participar nos diálogos de várias maneiras: mostrando as contradições nos enunciados das crianças, instigando a fantasia e a imaginação e elaborando perguntas que possibilitem às crianças o estabelecimento de relações com as colocações dos colegas e com experiências vivenciadas em diferentes momentos.
- Direcionar às crianças perguntas abertas e dar o tempo necessário para que possam respondê-las.
- Pedir às crianças que contem como fizeram um trabalho, opinem sobre o que viram, vivenciaram ou escutaram. (CURITIBA, 2009a, p. 50)

Percebe-se que é atribuído às crianças um papel ativo na construção dos diálogos, e uma correlação do desenvolvimento da linguagem oral, ao do pensamento, da construção de significados, da identidade das crianças e seu relacionamento com os outros. É possível supor que ao propor evitar perguntas “de tempo” não se restringe as perguntas relacionadas à passagem do tempo, visto que há proposições que indicam a possibilidade das crianças relatarem e dialogarem a respeito de suas experiências. No entanto, é possível que estas instruções relacionadas ao tempo e à causalidade, possam influenciar a interpretação de professores quanto a possibilidade de explorá-los durante as atividades.

De acordo com Cooper, diálogo e reflexão acerca da experiência passada são elementos fundamentais, em um processo em que o desenvolvimento da linguagem reciprocamente possibilita o desenvolvimento das concepções de tempo. Partindo deste pressuposto, e das ideias apresentadas pelo documento acerca do potencial cognitivo, social e emocional do desenvolvimento da linguagem oral a partir de atividades educativas, foram identificados entre as sugestões apresentadas pelo documento (2009a) como “disparadores” de conversa para os momentos de roda, aqueles que propõem relação com a experiência do passado, buscando analisar sua potencialidade para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. São eles:

QUADRO 3. Caderno pedagógico Oralidade - Fontes históricas e a possibilidade das crianças descobrirem suas próprias experiências no tempo

<b>Fontes históricas e a possibilidade das crianças descobrirem suas próprias experiências no tempo</b>		
1	Caderno pedagógico Oralidade/ A conversa/ Orientações para o trabalho educativo/ p.48	ÁLBUM DE FOTOGRAFIA: Organizar um “álbum da vida”, com fotografias selecionadas pela criança (diferentes idades, sua família, sua casa, momentos marcantes). Cada criança terá um dia para conversar na roda sobre suas fotos, e o educador/professor deverá registrar com ela, no álbum, as suas palavras a respeito do conteúdo das fotos.
2	Caderno pedagógico Oralidade/ A conversa/ Orientações para o trabalho educativo/ p.48	RELATOS PESSOAIS: Cada um tem uma história de vida. Conhecer as pessoas, saber de onde elas vêm, o que elas pensam e por que estão contando sua história é importante para que a criança possa diferenciar-se dos outros e ser considerada na sua individualidade.

Estas duas propostas são exemplos de como “história” pode estar presente na Educação Infantil, ainda que não seja percebida desta forma. Ambas indicam como “assuntos” para a conversa, o passado, a partir de uma forma pela qual ele está no presente; sendo no primeiro através de fotografias (fontes iconográficas) e no segundo com relatos pessoais (fontes orais). Por inserir o diálogo sobre o passado nas atividades voltadas a oralidade, pode ser um contexto que integre o desenvolvimento da linguagem do tempo (antigo, novo, igual, diferente), e contribuir com o desenvolvimento do sentido de temporalidade de forma contextualizada, tratando não apenas do passado, mas da relação com o presente a partir da vida das próprias crianças.

Na primeira proposta não é mencionado um objetivo voltado à relação das crianças com o passado. No entanto, apresenta um contexto propício para que as crianças descubram sobre suas próprias experiências no tempo, ao buscarem a partir das fontes (no caso as fotografias), construir suas explicações para as relações entre passado e presente, sobre porque as coisas mudam, e perceberem-se e expressarem-se sobre as mudanças em suas próprias vidas, a partir de seus vestígios no tempo.

No segundo “disparador”, segundo o documento, importa às crianças saberem sobre a história das pessoas, para que possam “diferenciar-se dos outros e ser considerada na sua individualidade”. Desta forma, é possível supor que está a tratar das experiências das crianças, como também de outras pessoas. Na perspectiva da aprendizagem histórica, o desenvolvimento da compreensão de que cada pessoa tem uma história, remete também ao sentido de tempo, visto que envolve a historicidade daquele que conta, abrindo o potencial



para que as crianças percebam e relacionem suas próprias experiências em relação ao tempo e de perceber-se na passagem do tempo, o que demanda a intencionalidade do trabalho educativo voltado a este objetivo.

Relatos pessoais, ao serem trabalhados em conjunto com outras fontes, podem estimular - com o auxílio do professor - com que as crianças aprendam a fazer perguntas a respeito do passado, a imaginarem como ele pode ter sido, desenvolvendo assim a percepção de sua qualidade temporal, e ampliando a relação com a experiência do passado para além das suas próprias.

Pensar estas atividades, também como uma possibilidade para a aprendizagem histórica, implica em buscar desenvolver nas crianças a percepção de sua própria historicidade. Apresenta-se como um contexto em que inter-relacionado ao trabalho com fontes, emergem oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de interpretação das experiências no tempo, e do sentido de temporalidade voltados à percepção da diferença, mudança e continuidade no tempo, favorecendo com que se identifiquem como parte deste processo. Desta forma, é possível que a aprendizagem histórica contribua para que as crianças desenvolvam gradativamente o sentido de temporalidade, a capacidade de reconhecerem-se como sujeitos de seu tempo.

#### **2.2.4.2 Sentido de tempo na área de formação humana Pensamento lógico-matemático**

De acordo com Cooper, o desenvolvimento das concepções de tempo pelas crianças pequenas envolve também os processos de sequencialização, duração, identificação de semelhanças e diferenças, causas e efeitos. Como apresentado no tópico 1.2.3, ela indica que estes processos devam ser realizados a partir do trabalho com fontes históricas, especialmente aquelas relacionadas as experiências de tempo das crianças, e oportunizá-las a explicar suas suposições, desenvolvendo e utilizando a linguagem do tempo.

Na área de formação humana Pensamento lógico-matemático, no documento “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente”, são apresentados processos relacionados ao desenvolvimento do sentido de tempo. Dois conjuntos de objetivos são dirigidos as “noções temporais”. Um deles trata do desenvolvimento gradativo da noção de

tempo de deslocamento pela percepção na realização de um percurso (rápido, lento, moderado). O segundo refere-se ao desenvolvimento gradativo de noções temporais nas vivências do cotidiano, como forma de aprender a situar-se nos diferentes tempos da instituição:

QUADRO 4. Objetivos voltados ao desenvolvimento de noções temporais para crianças de 4 a 5 anos - área de formação humana Pensamento lógico matemático

<b>Objetivos voltados ao desenvolvimento de noções temporais para crianças de 4 a 5 anos - área de formação humana Pensamento lógico matemático</b>		
1	Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente/ Pensamento lógico-matemático/ Objetivos de aprendizagem de 4 a 5 anos/p. 42	<b>OBJETIVO AMPLO:</b> Desenvolver gradativamente noção de tempo de deslocamento, tendo como referência o próprio corpo em relação ao espaço.  <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> - Perceber o tempo de realização de um percurso em diferentes ritmos (rápido, lento e moderado).
	Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente/ Pensamento lógico-matemático/ Objetivos de aprendizagem de 4 a 5 anos/ p. 42, 43	<b>OBJETIVO AMPLO:</b> Desenvolver gradativamente noções temporais nas vivências do cotidiano, aprendendo a situar-se nos diferentes tempos da instituição.  <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> -Identificar a passagem do tempo, conforme o calendário (ontem, hoje, amanhã). -Identificar os diferentes períodos do dia (manhã, tarde e noite). -Familiarizar-se com as unidades de tempo (dia, semana, mês e ano) para marcar os acontecimentos. -Perceber a ordem de sucessão (antes, durante e depois) e duração dos acontecimentos.”

Nestes objetivos, percebe-se que o desenvolvimento da noção de tempo é voltado à familiarização das crianças com as formas convencionais de perceber a passagem do tempo. É possível apontar sua relevância para o desenvolvimento do sentido de temporalidade, no entanto, elas não integram propostas que visem estabelecer relações temporais para além das experiências do cotidiano da instituição, ou mesmo com a intenção da construção de significados para a orientação temporal. Desta forma, sentido de tempo, pode ser aproximado de mensuração e não da possibilidade para a constituição de sentido histórico.

A partir da análise realizada, foi possível perceber que os objetivos de aprendizagem voltados a relações de causa e efeito, semelhança e diferença (que integram as noções de classificação e seriação) e estabelecimento de grandezas e medidas não abarcam o elemento “tempo”:

QUADRO 5. Objetivos de aprendizagem para relações de causa e efeitos, semelhança e diferença, grandezas e medidas - Área de formação humana Pensamento lógico matemático - crianças de 4 a 5 anos

<b>Objetivos de aprendizagem para relações de causa e efeito, semelhança e diferença, grandezas e medidas - Área de formação humana Pensamento lógico matemático - crianças de 4 a 5 anos</b>		
1- Relações de causa e efeito	Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente/ Pensamento lógico-matemático/ Objetivos de aprendizagem de 4 a 5 anos/p. 42	<p><b>OBJETIVO AMPLO:</b> Estabelecer relações de causa e efeito em situações de exploração do próprio corpo e nas interações com o meio.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> - Antecipar efeitos de sua ação sobre os objetos (Ex.: se bater em algumas peças, elas caem).</p>
2- Relações de semelhança e diferença	Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente/ Pensamento lógico-matemático/ Objetivos de aprendizagem de 4 a 5 anos/ p. 42	<p><b>OBJETIVO AMPLO:</b> Estabelecer relações de semelhança e diferença, construindo aos poucos noções de classificação e seriação.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> - Explorar, comparar e relacionar os objetos e seus atributos, percebendo semelhanças e diferenças (cor, forma, material e medida). - Agrupar objetos em subconjuntos, de acordo com suas características. - Classificar os objetos do seu cotidiano por critérios (tamanho, forma, cor, etc.). - Agrupar os objetos do seu cotidiano seguindo dois critérios estabelecidos. - Estabelecer a relação de grandeza entre os objetos, identificando maiores e menores. - Guardar os brinquedos e objetos do seu cotidiano por atributos. - Organizar os brinquedos do seu cotidiano por atributos, em diferentes situações. - Explorar e identificar propriedades de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, bidimensionalidade, tridimensionalidade, faces planas, lados retos, entre outros.</p>
3- Relações de grandezas e medidas	Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente/ Pensamento lógico-matemático/ Objetivos de aprendizagem de 4 a 5 anos/ p. 44	<p><b>OBJETIVO AMPLO:</b> - Estabelecer relações de grandezas e medidas, utilizando instrumentos convencionais e não-convencionais.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> - Conhecer grandezas (tamanho, largura, altura, espessura e distância) e elaborar estratégias pessoais de medida. - Realizar estimativas de grandezas e medidas. - Utilizar instrumentos de medida, usuais ou não, para medir objetos e/ou espaços. - Realizar registros.</p>

O tópico sobre o estabelecimento de relações de semelhanças e diferenças, e construção das noções de classificação e seriação, não menciona a possibilidade de que as características relacionadas ao “tempo” constituam um atributo; processo que segundo Cooper, permite as crianças desenvolverem as concepções de tempo, testando suas hipóteses a partir de inferências realizadas sobre fontes históricas, e que ao propor a sequencialização de fontes sobre a própria experiência de tempo das crianças, pode ser um contributo para percebam sua historicidade.

O objetivo voltado às relações de causa e efeito dizem respeito diretamente à ação das crianças sobre os objetos, dando como exemplo “se bater em algumas peças, elas caem”, e não sobre as relações de causa e efeito em questões que abarcam a experiência no tempo. Ao propor que as crianças conheçam, realizem estimativas, utilizem instrumentos de medida e realizem registros sobre relações de grandezas e medidas, “tempo” não é uma categoria considerada.

A partir destes elementos, é possível inferir que as propostas relacionadas as noções de tempo, não exploram a relação com as experiências do passado e a construção de significados para o presente. É possível supor, que um trabalho intencional de aprendizagem histórica, apresenta possibilidades para que de forma integrada a objetivos de outras áreas, possibilite as crianças uma formação integral, na qual encontrem também a oportunidade de desenvolverem a percepção de que tem uma história e são sujeitos dela.

#### **2.2.4.3 Sentido de tempo a partir da reflexão sobre o presente.**

Para Rüsen, a narrativa histórica é um ato comunicativo de formar sentido acerca da experiência temporal (RÜSEN, 2012, p. 74). Ela emerge das motivações oriundas da vida prática, e portanto de uma experiência do presente, em que o passado é tematizado para entender o presente e poder esperar o futuro. Citando Jeisman, Rüsen diz que a consciência histórica é um “contexto interno de interpretação do passado, compreensão do presente e perspectiva do futuro” (JEISMAN, apud RÜSEN, 2012, p. 75); assim, a narrativa histórica “é o processo mental comunicativamente realizado no qual esse contexto é criado, de forma que a experiência do passado torna-se a interpretação do presente e a expectativa do futuro”

(RÜSEN, 2012, p. 75),

ela sintetiza as três dimensões do tempo na representação de um sentido global que, na forma de uma direção, torna-se uma orientação variável de um tempo específico integrante da vida prática humana (intencional). “Continuidade” é a definição categórica desta determinação contínua fundamental da condição de sentido (...). Este conceito de continuidade ou do decorrer do tempo, que combina o processo de formação histórica de significado da experiência temporal das três dimensões para a unidade de um sentido consistente de coerência na comunicação social e humano auto-compreensão, é uma socialização importante e uma função de individualização: é utilizada para a formação da identidade histórica; com elas os sujeitos (individuais e coletivos) podem exceder os limites de seu tempo de vida, ao mesmo tempo colocá-los na mudança do tempo a que eles estão submetidos, e com isso, simultaneamente, ganhar uma subjetividade permanente (como por exemplo, membro de uma nação ou como defensor de um futuro esperado). (RÜSEN, 2012, p. 75)

Desta forma, Rüsen aponta a formação histórica como a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido, “consiste em (re)elaborar continuamente, as experiências da vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história” (RÜSEN, 2010b, p. 104); é uma capacidade de constituir sentido que precisa ser aprendida, o que se realiza no próprio processo dessa constituição de sentido.

Os estudos de Cooper, lançam luzes para pensar as possibilidades da aprendizagem histórica das crianças da Educação infantil. Suas propostas abrem possibilidade para que não se relacionem com o conhecimento histórico de forma submissa, mas aprendam a identificar nos vestígios do passado formas de interpretá-lo, e significá-lo. A teoria de Rüsen amplia a relevância deste processo, ao propor que a aprendizagem histórica deva influenciar no desenvolvimento da competência narrativa da consciência histórica, a forma pela qual a aprendizagem histórica pode contribuir com a constituição de sentido atribuído ao fluxo do tempo, pela apropriação consciente da experiência passada, interpretada para solucionar uma questão posta pelo presente; de um modo em que a identidade histórica e a orientação na vida prática reconheçam as chances de formação existentes em si e em seu agir pelo ganho de temporalidade e perspectivada pela alteridade.

Para Rüsen, a formação histórica pelo aprendizado histórico, significa uma flexibilização dos próprios pontos de vista dos sujeitos, “uma determinada forma de posição própria do sujeito ao apropriar-se interpretativamente da experiência do passado” (RÜSEN,

2010b, p. 109), onde as posições dogmáticas e os rígidos modelos de interpretação e pretensões de validade, podem transformar-se pela argumentação aberta,

o autoconhecimento no espelho do passado está formado quando inclua a auto-crítica como aptidão para perceber os limites que separam sua própria identidade da alteridade dos demais. Nessa percepção devem estar presentes tanto o entendimento como a aceitação do ser outro (RÜSEN, 2010b, p. 109).

O ganho de amplitude temporal e do olhar histórico para o presente por um processo de aprendizagem histórica, deve ser um contributo para determinada compreensão (sempre reelaborada) de “estar” e “agir” no mundo, e portanto de uma ideia de continuidade que encontra possibilidade de mudança e de superação das condições de desumanização.

Nos documentos municipais, foram identificados objetivos que envolvem o sentido de temporalidade - uma determinada forma de compreender a si e a seu mundo e orientar as ações - no entanto, mesmo nestes objetivos há uma ausência em relação aos processos de aprendizagem que envolvem o passado, e o significado que pode ser constituído para o presente através deste.

Um deles, já discutido neste trabalho (tópico 2.2.2.2), refere-se ao patrimônio cultural: “conhecer e interessar-se por manter o patrimônio cultural, reconhecendo a importância do seu papel nesse processo” (CURITIBA, 2008, p.20). Ainda que no caderno pedagógico “Arte: linguagem Visual e Teatral” (2011a), esta questão seja novamente abordada, a lacuna sobre o que seja uma aprendizagem significativa quando o patrimônio cultural é tomado como expressão de significado e conhecimento sobre o passado, permanece. O reconhecimento da importância da própria ação perante o patrimônio cultural, remete ao significado atribuído a ele, e à determinada compreensão de se perceber “na história”, questão que não se encerra na Educação Infantil, mas onde é possível que possa ser iniciada.

Nos objetivos para a área de formação humana relações sociais e naturais (CURITIBA, 2008), questões relacionadas à problemas enfrentados no presente, permitem supor a relação com o sentido de temporalidade:

QUADRO 6. Objetivos de aprendizagem que abarcam questões de reflexão sobre o tempo presente

Referência: documento/ área de formação humana/ seção/ página	Objetivos de aprendizagem
Objetivos de aprendizagem uma discussão permanente/ Relações Sociais e Naturais / Relações Sociais – Objetivos de 4 a 5 anos/p. 32	Perceber que suas atitudes geram consequências nas relações sociais e naturais
Objetivos de aprendizagem uma discussão permanente/ Relações Sociais e Naturais / Relações Naturais – Objetivos de 4 a 5 anos/p. 36	Refletir sobre os efeitos da ação do homem como agente transformador da paisagem;
Objetivos de aprendizagem uma discussão permanente/ Relações Sociais e Naturais / Relações Naturais – Objetivos de 4 a 5 anos/p. 36	Compreender a importância do meio ambiente e desenvolver hábitos de preservação
Objetivos de aprendizagem uma discussão permanente/ Relações Sociais e Naturais / Relações Naturais – Objetivos de 4 a 5 anos/p. 36	Valorizar os produtos feitos sem danos ao meio ambiente e à saúde humana.
Objetivos de aprendizagem uma discussão permanente/ Relações Sociais e Naturais / Relações Naturais – Objetivos de 4 a 5 anos/p. 37	Perceber as relações que existem entre o consumo e a poluição (ar, água e solo; visual e auditiva, etc.)
Objetivos de aprendizagem uma discussão permanente/ Relações Sociais e Naturais / Relações Naturais – Objetivos de 4 a 5 anos/p. 37	Perceber a importância de reduzir e reciclar o lixo.
Objetivos de aprendizagem uma discussão permanente/ Relações Sociais e Naturais / Relações Naturais – Objetivos de 4 a 5 anos/p.	Buscar soluções individuais e comunitárias em relação ao consumo da água

Estes objetivos indicam uma preocupação com o desenvolvimento de uma determinada compreensão sobre o presente e de atitudes voltadas a preservação e melhoria das condições da vida humana e do meio ambiente. Com isso pode-se indicar duas questões relacionadas ao pensamento histórico; a primeira é a auto-compreensão no fluxo do tempo em que as ações estão relacionadas às condições futuras. A segunda, é de que compreender os problemas a serem solucionados no presente, remete a determinada compreensão de ações humanas no passado, das mudanças no tempo, possibilitando a percepção da continuidade e de projeção do futuro.

Sentido de temporalidade, pode ser percebido como algo implícito ou uma possibilidade para o desenvolvimento dos objetivos apresentados. Eles não mencionam a relação com o passado, mas são questões relevantes para um trabalho que envolva a experiência do passado, e significação do presente a partir de sua historicidade. Ao integrar a aprendizagem histórica, podem propiciar um contexto argumentativo que envolve as relações

entre presente, passado e futuro, e a possibilidade de constituição de sentido histórico. Ao tratar de um contexto argumentativo, compreende-se como uma oportunidade de as crianças desenvolverem narrativamente o sentido atribuído ao tempo, visto que envolve o conhecimento delas sobre o problema- suas experiências-, formas de interpretá-las para compreender e agir no presente, tendo em vista uma perspectiva de futuro com a possibilidade de mudar o mundo em que vivem.

Especialmente na área de formação humana relações sociais e naturais, foram identificados objetivos voltados ao meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, e pluralidade cultural, assuntos que constituem também os “Temas Transversais” dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e assim como nestes, a retórica das palavras, parece ser mais forte do que a proposição de processos de aprendizagem, que efetivamente, possam contribuir com a formação de sujeitos conscientes e ativos perante aos problemas da atualidade, em uma perspectiva humanizadora.



### **CAPÍTULO 3**

## **POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA EM COLABORAÇÃO**

Nesse capítulo, apresento os caminhos metodológicos construídos para a investigação sobre o pensamento histórico de crianças, entre quatro e seis anos de idade, realizada no contexto de uma instituição de Educação Infantil conveniada à SME- Departamento de Educação Infantil, da Prefeitura Municipal de Curitiba – PR.

No tópico 3.1 é realizada uma contextualização da questão de investigação no campo empírico, tendo como referência pressupostos que vêm sendo constituídos para as pesquisas em Educação Histórica no âmbito do LAPEDUH-UFPR. O item seguinte (3.2) descreve o processo de aproximação e definição do campo empírico, e o 3.2.1 as características do CEI, dados sobre as professoras colaboradoras da pesquisa, e sobre as crianças da turma do “pré II”.

O tópico 3.3 apresenta os caminhos metodológicos, fundamentados na pesquisa qualitativa, e construídos a partir da Observação Participante (VIANNA, 2007) e de preceitos da Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, 2008). Ele está desdobrado em outros dois tópicos: 3.3.1 “Metodologia da pesquisa em colaboração” e 3.3.2 “Metodologia de observação e registro”.

No item 3.4 apresento o percurso de investigação construído em colaboração com as professoras da “turma do pré II”, na qual se realizou a pesquisa. Ele está subdividido em outros três tópicos: 3.4.1 “Propostas construídas em colaboração”; 3.4.1.1 “Tirinha do tempo”; 3.4.1.2 “Instrumento de investigação construído em colaboração”.

### 3.1 Contextualização da investigação no campo empírico

No estudo realizado sobre as propostas orientadoras da prática pedagógica, produzidas pela SME-Departamento de Educação Infantil, foi possível identificar a presença do conhecimento histórico. No entanto, a própria análise dos documentos relativos a essa temática, no contexto das propostas para a Educação Infantil, já indica uma lacuna com relação à presença da História enquanto conhecimento específico, o que se evidencia, também, nas proposições do que e de como trabalhar com este conhecimento, e as aprendizagens a ele relacionadas. É o caso, por exemplo, quando trata do patrimônio cultural, em experiências compartilhadas, e na área de formação humana relações sociais e naturais.

Além do fato de que isso está relacionado às concepções de educação subjacentes às políticas públicas para a educação brasileira, crivadas por perspectivas neoliberais, é possível supor que isso também esteja relacionado a determinadas concepções de ensino e aprendizagem da história, que poderiam implicar no fato de a relação com o passado ser pouco explorada de maneira intencional. Certa relação com o passado pôde ser identificada nas propostas de oralidade, como as rodas de conversa que envolvem as fotografias das crianças e relatos pessoais. No entanto, trata-se de um passado abstrato, não comprometido com a ideia de mudança ou transformação da realidade e que, por isso, não menciona a finalidade relacionada ao desenvolvimento do pensamento histórico, como o desenvolvimento do sentido de temporalidade, como possibilidade de interpretação do passado a partir de fontes históricas e, principalmente, como formação e desenvolvimento de um processo crítico da consciência histórica. Ainda no trabalho com as histórias lidas ou contadas, há o reconhecimento destas como portadoras de valores e conhecimentos de outras gerações, mas não são mencionados processos pelos quais as crianças possam pensar e aprender sobre elas como conhecimento sobre o passado, com vistas à transformações e mudanças no mundo em que vivem.

Tendo como pressuposto que a educação das crianças pequenas deva considerar uma formação integral, é possível que a aprendizagem histórica possa corroborar com essa perspectiva. Nesse sentido, as referências muitas vezes implícitas sobre o trabalho com o passado, soam como silêncios a respeito do que se sabe acerca do pensamento histórico das crianças e sobre as possibilidades de contribuir com seu desenvolvimento para a formação de

um processo crítico da consciência histórica. Compreende-se, que as propostas orientadoras da prática pedagógica, de acordo com Sarmiento (2003) são textos “*projectivos da ação*”, portanto, constituem orientações prévias a ação, das quais pode se esperar “um conjunto articulado de intenções formalmente assumidas” (2003, p. 164), e que, no entanto, não devem ser interpretadas como elementos reveladores das práticas efetivamente realizadas.

Há ainda que se levar em conta a recente trajetória na qual vem se constituindo a concepção das crianças pequenas como sujeitos históricos e de direitos, e a necessidade de um processo educacional que desenvolva suas capacidades e aprendizagens considerando a ludicidade, respeitando suas singularidades e seu direito a viver a infância. A instituição de Educação Infantil, é então, espaço de determinada forma de relação com o conhecimento, é um espaço que sendo também de educação, supõe-se que deva ser voltado à aprendizagem do conhecimento para a formação dos sujeitos históricos concretos, um aspecto bastante relevante para os pressupostos da aprendizagem histórica. Isto não ignora a ideia de que é preciso considerar quem elas são, e não um “vir a ser”. Bujes em seu texto “Educação Infantil: pra que te quero?” expõe que entre as responsabilidades sobre a vida e o desenvolvimento das crianças, apresenta-se também a necessidade de “garantir que as novas gerações preservem o mundo que receberam para assegurar que ele e a humanidade sobrevivam” (BUJES, 2001, p. 18). Essa pesquisadora defende que o processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que denomina-se educação,

o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la. Isso ocorre porque o modo pelo qual compreendemos o mundo e atribuímos significado aos objetos que dele fazem parte é altamente dinâmico e se faz através de intensas trocas entre os sujeitos. Portanto a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. (BUJES, 2001, p. 18)

Nesse sentido, diferente das concepções que se possa ter do ensino e aprendizagem da história como a transmissão de uma narrativa singular sobre um fato do passado, ela está relacionada a um processo de aprendizagem pelo qual os sujeitos encontrem novas possibilidades de construir significados sobre a experiência humana no tempo, que remetem a

compreensão de si e de seu mundo, na perspectiva da alteridade e da humanização. Com isso, não se sugere a fragmentação do conhecimento, mas a necessidade de avançar a respeito do que se sabe sobre as ideias históricas das crianças, de como essas possam estar em sua curiosidade, sua imaginação e na construção de significados; de perceber como podem estar integradas e serem desenvolvidas nos processos de aprendizagem que são constituídos na Educação Infantil.

No percurso desta pesquisa, com o intuito de dar um passo em relação a estas questões, foi realizada uma investigação sobre o pensamento histórico de crianças entre 4 e 6 anos, no contexto de uma turma de “pré II”, em um centro de Educação Infantil conveniado a rede municipal de Curitiba. Como trabalho que integra o âmbito das pesquisas realizadas pelo LAPEDUH-UFPR, conflui os campos da Didática da história, como ciência da aprendizagem histórica, e suas inter-relações com o campo educacional, buscando desenvolver métodos e técnicas de pesquisa referenciados nos princípios investigativos da pesquisa qualitativa.

A pesquisadora Tânia Braga Garcia, em seu texto “Relações entre ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica” (2009) aponta elementos privilegiados na perspectiva de investigações realizadas pelo LAPEDUH-UFPR. Entre eles, constam a compreensão de “construção social da escola”, em que a pesquisa sobre a escola deva reconhecer que ao lado de uma existência documentada, há uma outra “existência não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida” (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 13 apud GARCIA, 2009, p.105); a aproximação dos âmbitos formais de educação por meio de estudos empíricos, que busquem a produção de estratégias e instrumentos de trabalho de campo “que permitam ao pesquisador conhecer os significados que os sujeitos no universo da escola – particularmente professores e alunos – atribuem às ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem” (2009, p. 105); a compreensão de que a pesquisa em ensino cumpre seu objetivo de contribuir para a transformação nas práticas educacionais quando sustentada por princípios colaborativos, abrindo a possibilidade para os professores da escola básica também produzirem suas investigações e socializar seus resultados em grupos de investigadores (2009, p. 105). A pesquisa em colaboração, é um pressuposto teórico-metodológico assumido pelo LAPEDUH-UFPR, e se realiza através de projetos em parceria com municípios, como também ao integrar os professores ao grupo de investigadores.

A proposição de investigar a aprendizagem histórica na Educação Infantil, coloca à

pesquisa em Educação Histórica novos desafios, para os quais este trabalho não tem a pretensão de elucidar todos, mas levantar elementos que contribuam para lançar luzes a alguns caminhos. Desta forma, buscou-se investigar como são abordadas questões relacionadas à aprendizagem histórica, nas propostas orientadoras da prática pedagógica produzidas pela SME-Departamento de Educação Infantil, nas quais foi possível identificar que a relação com o conhecimento histórico e/ou os processos relacionados ao pensamento histórico apresentam-se eminentemente de forma latente. Assim, a maneira pela qual, ou “se”, é trabalhada intencionalmente a relação com o passado, é uma particularidade da compreensão que professores tem a respeito, e remete a intersecção de suas concepções, trajetória, formação, condições de trabalho, relação com os documentos orientadores, entre outros.

Com isso, a investigação no campo empírico, que está voltada à identificação dos elementos do pensamento histórico das crianças, inicialmente centrava sua metodologia na observação participante; no entanto, em seu percurso encontrou possibilidade de integrar preceitos da pesquisa colaborativa, o que ampliou a oportunidade de buscar os significados a respeito das relações de ensino e aprendizagem da história, com a aproximação de saberes docentes e as questões que envolvem esta investigação acadêmica.

### **3.2 Processo de aproximação e definição do campo**

A primeira aproximação com a SME-Departamento de Educação Infantil, ocorreu durante o mês de maio do ano de 2012, neste momento, buscava-se a complementação de dados sobre a estrutura e organização da Educação Infantil na rede municipal de Curitiba. Inicialmente, esse contato se deu através de correio eletrônico, seguido de um primeiro encontro recepcionado pela equipe responsável pelos Centros de Educação Infantil da rede conveniada a SME.

No mês de agosto de 2012, tendo constatado a ausência de cursos de formação continuada, ou materiais específicos voltados a área formação humana Relações Sociais e Naturais, e visto que nas propostas orientadoras da prática pedagógica a relação com o conhecimento sobre o passado pode ser inferido, e que, no entanto, a finalidade da relação

com este conhecimento e os processos de aprendizagem a ele relacionados apresentam lacunas, considerou-se relevante investigar no contexto de uma turma de Educação Infantil, elementos do pensamento histórico das crianças pequenas.

Para isso foi realizada uma nova aproximação com a SME – Departamento de Educação Infantil, no dia 10 de agosto de 2012. Como o atendimento foi realizado a partir da equipe responsável pelos Centros de Educação Infantil da rede conveniada a SME, essa apresentou-se como uma via para a seleção do CEI no qual foi realizada a investigação. Estavam presentes na reunião a gerente e quatro coordenadoras de núcleo, na qual foi apresentado e discutido o tema e o objetivo da pesquisa. A partir dessas informações elas indicaram duas instituições nas quais acreditavam que havia melhores condições para o desenvolvimento da investigação.

A visita ao primeiro CEI foi realizada no dia 13 de agosto de 2012, acompanhada pela coordenadora de núcleo. A coordenadora pedagógica e a diretora demonstraram muito interesse na realização da pesquisa, principalmente pela atividade de intervenção, compreendendo-a como uma oportunidade “de a instituição se beneficiar de maneira direta com a pesquisa que seria desenvolvida”, sugerindo ainda que pudesse ser realizada no “pré I” e no “pré II<sup>37</sup>”. Indicaram o interesse em parcerias que contribuíssem com trabalho desenvolvido no CEI.

No dia 14 de agosto, foi realizado um novo encontro para a orientação da dissertação e tendo em vista a expectativa apresentada no CEI visitado, o projeto<sup>38</sup> para a SME- Departamento de Educação Infantil foi construído fundamentado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, na perspectiva da metodologia da Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, 2008). Com isso, considerava-se que a pesquisa não fornecesse a instituição um produto, mas que propiciasse momentos de encontro da pesquisadora com as professoras, para que as docentes pudessem se aproximar das questões teóricas e do problema da investigação, e discutí-los a partir de seus saberes, construindo com a pesquisadora o processo de elaboração de um instrumento de investigação, e sua aplicação e análise dos resultados.

No entanto, a nova metodologia de pesquisa trouxe algumas limitações para o primeiro CEI visitado. A coordenadora pedagógica expôs que estavam em processo de contratação de novas professoras, e naquele momento não haveria possibilidade de que

<sup>37</sup> Até este momento, delineava-se uma pesquisa sobre o pensamento histórico de crianças entre 4 e 5 anos, tendo como metodologia a observação participante e a aplicação de um instrumento de investigação (a ser construído no decorrer no percurso).

<sup>38</sup> O projeto é apresentado no Apêndice 1.

alguma delas se ausentasse da sala para participar dos encontros que seriam necessários, deixando aberta a possibilidade de realizar as observações necessárias para a pesquisa e mesmo a aplicação de um instrumento.

A visita ao segundo CEI, foi realizada no dia 17 de agosto de 2012, acompanhada também da coordenadora de núcleo. A pesquisadora foi recebida pela coordenadora pedagógica da instituição, a qual foi receptiva a proposta. Essa, indicou a possibilidade de realizar um encontro semanal de uma hora e meia com cada uma das duas professoras responsáveis pela turma na qual se realizaria a pesquisa, desde que fosse com uma de cada vez, visto que não poderiam se ausentar da sala ao mesmo tempo. Inicialmente, uma professora de cada vez foi chamada a sala da coordenadora, a pesquisadora se apresentou, expôs o tema da investigação e a metodologia da pesquisa colaborativa, que foi prontamente aceita pelas docentes. Nessa conversa lhes foi informado que elas não precisariam responder naquele momento, no entanto, por compreender que o contexto em que a conversa foi realizada poderia tê-las pressionado a aceitar participar, posteriormente a pesquisadora dirigiu-se a elas novamente para esclarecer quaisquer dúvidas e reforçar que cabia a elas a decisão de participar ou não.

Ao fim da visita, a coordenadora disse que era muito provável que fosse possível a realização da pesquisa, mas que no entanto daria uma resposta definitiva no dia 21 de agosto, quando a diretora teria voltado de viagem, pois era necessário que passasse também por sua aprovação. Com uma resposta positiva, o processo de investigação no CEI, teve início no dia 22 de agosto de 2012.

A seleção deste CEI foi definida pela disponibilidade da direção, coordenação e docentes em aceitar a proposta de investigação. Outro fator relevante para essa definição foi o fato de o CEI ser uma instituição conveniada à SME-Departamento de Educação Infantil, e portanto, receber formação continuada e ter o compromisso de se organizar em consonância com o que indicado pelas orientações municipais.

No quadro a seguir é apresentada a trajetória da pesquisa. O processo de construção da metodologia, instrumentos e procedimentos utilizados serão discutidos nos tópicos relacionados ao item 3.3 “Caminhos metodológicos”.

QUADRO 7. TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO NO CAMPO EMPÍRICO

TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO NO CAMPO EMPÍRICO		
DATA	PERÍODO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
05/2012		Contato com SME-Departamento de Educação Infantil, inicialmente por correio eletrônico, seguido de uma reunião com a gerente da equipe responsável pelos CEIs da rede conveniada a SME.
10/08/2012		Reunião com a SME-Departamento de Educação Infantil através da equipe responsável pelos CEIs da rede conveniada, para propor a investigação no campo empírico.
13/08/2012		Visita ao primeiro CEI, acompanhada pela coordenadora de núcleo
14/08/2012		Entrega do projeto reestruturado para SME-Departamento de Educação Infantil
15/08/2012		Resposta positiva da SME-Departamento de Educação Infantil, quanto a possibilidade de realizar a investigação
16/08/2012		Nova visita ao primeiro CEI, para conversar com a diretora e coordenadora pedagógica sobre as mudanças no projeto
17/08/2012	Tarde	Visita ao segundo CEI, acompanhada pela coordenadora de núcleo. Entrega e explicitação do projeto de pesquisa à coordenadora pedagógica e às docentes.
21/08/2012		Autorização da diretora para iniciar a investigação no CEI
22/08/2012	Manhã	Observação Participante
22/08/2012	Tarde	1ª Reunião com a professora Emília
23/08/2012	Manhã	Observação Participante; 1ª Reunião com a professora Mafalda
24/08/2012	Manhã	Observação Participante
24/08/2012	Tarde	Observação Participante
27/08/2012	Manhã	Observação Participante
27/08/2012	Tarde	Observação Participante
28/08/2012	Manhã	Observação Participante
29/08/2012	Manhã	Observação Participante
29/08/2012	Tarde	2ª Reunião com a professora Emília
30/08/2012	Manhã	Observação Participante;
31/08/2012	Manhã	Observação Participante;
31/08/2012	Tarde	Observação Participante;
03/09/2012	Manhã	Observação Participante 2ª Reunião com a professora Mafalda
04/09/2012	Manhã	Observação Participante
05/09/2012	Manhã	Observação Participante
05/09/2012	Tarde	3ª Reunião com a professora Emília



06/09/2012	Manhã	Observação Participante 3ª Reunião com a professora Mafalda
07/09/2012	Manhã	Observação Participante
08/09/2012	Manhã	Observação Participante
10/09/2012	Manhã	Observação Participante
11/09/2012	Manhã	Observação Participante
12/09/2012	Manhã	Observação Participante – Aplicação do instrumento
19/09/2012	Manhã	Conversa com as professoras acerca dos encaminhamentos da investigação.
21/09/2012	Tarde	Visita ao museu Alfredo Andersen
24/09/2012	Manhã	Observação Participante; Roda de conversa sobre a visita ao museu;
14/12/2012	Tarde	Formatura das crianças do “pré II”
19/12/2013	Tarde	Reunião com as professoras Emília e Mafalda

### 3.2.1 Características do campo de investigação

O centro de Educação Infantil onde foi realizada a pesquisa foi fundado na década de 1970, por uma associação beneficente constituída por ex-alunas de um colégio particular religioso. Localiza-se no “Bairro Alto”, na cidade de Curitiba-PR, em uma distância de aproximadamente 9km do centro, e desde o ano de 1996 ocupa um espaço cedido pela PMC. É uma instituição de caráter filantrópico, conveniada à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, pela qual participa dos programas de formação continuada e recebe subsídio financeiro, mantendo-se também através de doações e contribuição dos responsáveis pelas crianças matriculadas, de acordo com a renda da família. O CEI atende de segunda a sexta-feira, em período integral, das 8h as 18h, no entanto, abre as 7h para receber algumas crianças as quais os responsáveis têm de deixá-las antes, devido a seus horários de trabalho.

A investigação foi realizada na única turma de “pré II” da instituição. Das 30 crianças (9 meninas e 21 meninos) matriculadas nessa turma, em média 28 frequentam todos os dias em período integral. As crianças tem idade entre quatro e cinco anos, sendo que três delas fariam seis anos até o final do ano, e por opção das famílias, permaneceram na instituição, ao invés de ingressarem no Ensino Fundamental.

As profissionais que participaram da pesquisa tem vinte e três anos de idade. A

professora “titular” recebeu o pseudônimo Emília<sup>39</sup>, ela é casada e tem um filho de três anos de idade que estuda no CEI em que trabalha. Tem cinco anos de experiência na área da Educação Infantil, atuados no CEI onde se realiza a investigação. Possui Ensino Médio completo, e habilitação para atuar na Educação infantil através de um curso com duração de dois anos (2010/2011) pelo programa ProInfantil<sup>40</sup>, desenvolvido pelo governo Federal em parceria com estados e municípios, no caso, com a SME-Departamento de Educação Infantil.

A outra professora, que será chamada de Mafalda<sup>41</sup>, é divorciada e possui um filho que tem seis anos de idade. Tem três anos de experiência exercidos no mesmo CEI, é contratada como educadora e auxilia a professora titular. Possui ensino médio completo e ingressou no curso de magistério no segundo semestre do ano de 2012, em uma escola da rede Estadual do Paraná. Ambas possuem uma jornada de trabalho de 40h semanais, na qual a professora Emília tem o período de 1h para dedicar ao estudo e planejamento na própria instituição, caracterizado como período de permanência. A professora Mafalda, até o primeiro semestre de 2012, também dedicava 1h semanal para estudo e planejamento, no entanto, no 2º semestre ela passou a receber dispensa uma vez por semana, no período da tarde, para cumprir as atividades de estágio em seu curso de magistério, e desta forma não realizava mais o período de permanência.

### 3.3 Caminhos metodológicos

Os caminhos metodológicos foram construídos fundamentados na pesquisa qualitativa; Bodgan e Biklen apontam como uma das características básicas que configuram esse tipo de estudo, o fato de que “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”, desta forma “o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele

<sup>39</sup> O nome da professora foi escolhido, como uma referência à Emília Erichsen, que de acordo com pesquisadores como BIDA (2006), teria sido a fundadora do primeiro Jardim de Infância do Brasil, no ano de 1862 em Castro, na Província do Paraná.

<sup>40</sup> PROINFANTIL é um curso a distância, de formação para o magistério, em nível médio, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação, da rede pública ou privada, que não possuem a formação exigida pela LEI. 9.391/96, em seu artigo 62. Ao final do curso o professor recebe diploma para o exercício da docência somente na Educação Infantil. O curso possui 4 módulos com duração 6 meses cada um, totalizando 2 anos de curso de 3.392h. Para sua realização, utiliza atividades a distância orientadas por meio de material impresso e atividades presenciais concentradas nos períodos de férias escolares (Fases Presenciais) e nos sábados (Encontros Quinzenais). (Informações obtidas no site do governo federal)

<sup>41</sup> O nome da professora foi escolhido por sua característica questionadora, como a personagem de história em quadrinhos Mafalda, do cartunista Quino, e que a pesquisadora gosta muito.

se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (BODGAN; BIKLEN, 1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Garcia compreende as abordagens qualitativas como forma privilegiada para as pesquisa em Educação Histórica, pois ao partirem de contribuições da Sociologia e da Antropologia, que também se ocupam do estudo sobre a escola e a sala de aula, colocam em debate questões teórico-metodológicas relevantes para a pesquisa nas Ciências Humanas de forma mais ampla (GARCIA, 2009, p.104).

As pesquisas qualitativas possuem uma característica multimetodológica, buscam utilizar uma diversidade de procedimentos e instrumentos de coleta que permitam apreender os significados que envolvem os fatos e comportamentos no contexto estudado. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido em campo, foi construído a partir da Observação Participante (VIANNA, 2007) e de preceitos da Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, 2008).

### **3.3.1 Metodologia da pesquisa em colaboração**

Ibiapina, em seu livro “Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos”, caracteriza a Pesquisa Colaborativa como um processo em que os professores não são concebidos como usuários de conhecimentos, mas como produtores de conhecimento:

A prática da pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação. (IBIAPINA, 2008, p.25)

A partir destes princípios, foram construídos caminhos metodológicos que buscassem aproximar os saberes docentes e os conhecimentos teóricos-metodológicos sobre a

investigação em educação histórica, particularmente, a respeito do que havia sido produzido até então acerca da aprendizagem histórica das crianças pequenas. Com isso, buscou-se a possibilidade de subsidiar a reflexão das professoras no que tange à questão da aprendizagem histórica para as crianças da Educação Infantil, e a partir destas, conjuntamente, construir um instrumento de investigação que permitisse levantar novos elementos para a discussão.

A proposta inicial era de que fossem realizados cinco encontros com cada professora, no entanto o percurso delineado *a priori*, sofreu mudanças em decorrência da dinâmica do cotidiano da instituição e dos trâmites do trabalho de dissertação<sup>42</sup>. Assim, houve quatro reuniões, sendo três no período em que a pesquisadora estava em campo, cada uma teve duração entre uma hora e uma hora e meia, realizados durante o período de permanência das docentes na própria instituição; como elas não poderiam se ausentar da sala ao mesmo tempo, as reuniões foram individuais. O segundo encontro com a professora Mafalda, que deveria ter ocorrido no dia 30/08, precisou ser realizado na semana seguinte, no dia 03/09. Isso ocorreu porque a professora Emília precisou se ausentar e não havia outras professoras que pudessem permanecer na turma do “pré II”, desta forma acabaram sendo realizadas a segunda e terceira reunião com a professora Mafalda na mesma semana. Os encontros foram gravados em áudio e através de anotações, sendo no mesmo dia organizados em um roteiro de registro de observações.

Na primeira reunião<sup>43</sup>, foi entregue às professoras o projeto de pesquisa apresentado à SME-Departamento de Educação Infantil; o livro “Ensino de História na Educação Infantil e anos iniciais”(COOPER, 2012); o texto da mesma autora intitulado “Aprendendo e ensinando

<sup>42</sup> Na semana entre os dias 10 e 14 de setembro não puderam ser realizados os encontros. Algumas crianças das turmas de berçário tiveram uma virose, o que se estendeu a profissionais do CEI. Com isso, docentes tiveram de ficar em repouso, o que implicou no fato de que as professoras colaboradoras da investigação não pudessem se ausentar da sala, visto que não haveria quem as substituíssem. A respeito desta questão foi registrado no “diário de campo”, no dia 11/09 - “Foi uma manhã bem complicada, ontem, em uma turma de berçário algumas crianças e três professoras estavam com sintomas de virose e tiveram que se afastar. Hoje uma aluna do pré I, (x), a qual a mãe também é professora do CEI, teve sintomas da virose e ambas estavam afastadas. A ausência de professoras, alterou a rotina do CEI, a professora “Mafalda” e outra que deveriam comparecer no seu estágio no magistério não puderam ir. A professora “Mafalda” tinha também outro compromisso relacionado a uma consulta médica de seu filho, e estava negociando a dispensa”. O fato de dispensarem tempo, antes voltado ao planejamento para a pesquisa, somados à semana conturbada em que não tiveram tempo de fazê-lo na instituição, acarretou em um acúmulo (ou sobrecarga) de atividades que deveriam ser desenvolvidas, convergindo com o início dos ensaios para a formatura e posteriormente (no mês de novembro) uma reforma na estrutura física da sala em que trabalhavam. Ao mesmo tempo, houve uma alteração nos prazos para a qualificação do trabalho de dissertação, mudando do dia 31 de outubro para 09 de outubro, fator que também influenciou para que o período de observação em campo tivesse de ser reduzido em cinco dias.

<sup>43</sup> Realizada dia 22/08/2012 com a professora Emília e dia 23/08/2012 com a professora Mafalda. Sobre o cronograma ver QUADRO 7: Trajetória da investigação no campo empírico.

sobre o passado a crianças de três a oito anos” (COOPER, 2006); assim como um roteiro com os seguintes pontos e propostas para serem debatidos<sup>44</sup>:

- 1- Apresentação do tema da pesquisa
- 2 - Apresentação da proposta da pesquisa: 2.1- período de realização;  
2.2 - Estratégias de investigação, propostas; 2.2.1 Leituras e discussão sobre as leituras; 2.2.2 Sugestão de leituras; 2.2.3 O que faremos nos debates?; 2.2.4 Observação e registro;
- 3- Proposta de cronograma;

Entre o primeiro e o segundo encontro foi entregue a cada professora um caderno, no qual pudessem realizar seus registros. Os processos que orientaram os encontros posteriores, eram aqueles apresentados e discutidos na proposta entregue na primeira reunião, e um roteiro semi-estruturado<sup>45</sup>. Como não se tratava de uma entrevista, esse roteiro era um instrumento flexível, que desse liberdade a novas questões colocadas pelas professoras. Consistia em indagações da pesquisadora sobre as observações realizadas, retomada de assuntos tratados anteriormente, indagações e propostas colocadas pelas docentes. Assim, cada encontro ganhou uma dinâmica própria, em que assuntos previamente estabelecidos algumas vezes não foram tratados porque outros se estendiam, ou novos emergiam. No caso da segunda reunião com a professora Emília, ela não havia tido tempo de terminar a leitura do texto, então, cerca de 20 minutos foram destinados a essa atividade.

Como será apresentado no tópico 3.4 “Aprendizagem histórica nas vozes de professoras da Educação Infantil”, durante os encontros algumas propostas foram levantadas pelas professoras; em outros momentos, particularmente a professora Emília, parecia integrar em algumas práticas questões relativas à aprendizagem histórica, de acordo com sua compreensão. No processo de interação com as docentes, no decorrer da pesquisa em colaboração, observações realizadas pela pesquisadora puderam ser ressignificadas por apontamentos realizados pelas profissionais, que em suas análises integravam suas concepções a respeito das práticas pedagógicas e o que sabiam sobre as crianças. Assim, ao buscarem integrar questões relativas ao tema investigado ampliavam as possibilidades de identificar elementos do pensamento histórico das crianças. Essa mútua relação pode ser

---

<sup>44</sup> Ver apêndice 2:Proposta de pesquisa em colaboração discutida na primeira reunião com as professoras.

<sup>45</sup> Sobre os roteiros semi-estruturados para as reuniões ver apêndice 3 e 4

aproximada dos pressupostos que Ibiapina lança sobre a pesquisa colaborativa:

Nesse sentido, no âmbito da pesquisa colaborativa é comum a compreensão de que os docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador, que remete ao projeto teórico do estudo também proposto por ele. O cruzamento dessas compreensões produz a prática colaborativa de pesquisa mantida entre pesquisadores e professores. Nesse processo a compreensão dos professores sobre seu trabalho é susceptível de influenciar as escolhas realizadas pelo pesquisador no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, e vice-versa. Nesse processo, a colaboração é produzida por intermédio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores, com o potencial de análise das práticas pedagógicas; e o pesquisador com o potencial formador e de organizador das etapas formais da pesquisa. (IBIAPINA, 2008, p. 19, 20)

Como parte da pesquisa, foi proposto que pesquisadora e professoras construíssem um instrumento de investigação. A construção do instrumento principal partiu de uma ideia da professora Mafalda, e se constituiu como uma roda de conversa sobre objetos antigos da família, aplicado pela professora Emília. Os processos de construção deste instrumento serão apresentados no item 3.4.1.2 Instrumento de investigação construído em colaboração.

### **3.3.2 Metodologia de observação e registro**

A metodologia de observação e registro dos dados foi inspirada na proposta de Observação Participante (VIANNA, 2007), de característica aberta, isto é, na qual os participantes sabem que estão sendo observados.

A apresentação formal às crianças, foi realizada no terceiro dia em que se realizava o acompanhamento da turma. Isto se deu pelo fato de que a pesquisadora, precisou se sentir mais a vontade em relação às professoras para fazer formalmente sua apresentação. No entanto, algumas crianças lhe perguntaram no segundo dia se era uma nova professora, ela

disse que não, que estava ali para realizar uma pesquisa, que gostaria de saber o que eles sabem sobre o passado, sobre quando seus pais e avós eram crianças, um dos meninos então respondeu: “Ah então você quer saber se a gente é inteligente?”; e ela respondeu: “não, que vocês são inteligentes eu já sei e por isso estou aqui!”.

A apresentação formal aconteceu quando as crianças estavam sentadas no “tapete colorido” aguardando para irem ao almoço. Nesse momento, junto com as professoras, a pesquisadora explicou sobre seus objetivos, lhes contou sobre a razão do gravador -o qual já estava servindo também para as brincadeiras das crianças-, sobre as anotações que realizava em um caderno, contou-lhes que é professora de história e lecionava para crianças mais velhas, a partir dos onze anos, perguntando ao final se eles permitiam que ela então realizasse a pesquisa. Eles responderam receptivamente que sim, todos queriam fazer alguma pergunta ou comentário sobre o que havia sido falado, no entanto, já era o momento do almoço, e a conversa teve que ser encerrada.

Uma das principais características da observação participante é que o pesquisador “passa a ser integrante da situação e até mesmo contribui para que esta situação ocorra” (VIANNA, 2007, p. 49). Segundo Vianna, essa seria ainda uma das vantagens dessa metodologia, “pois a partir de seu próprio comportamento, é possível ao pesquisador testar hipóteses por intermédio da criação de situações que normalmente não ocorreriam”. Desde o primeiro dia na instituição, a pesquisadora se dispôs a ajudar em algumas tarefas e foi bem aceita. Dessa forma, ajudou em procedimentos realizados no refeitório, em questões práticas da organização da sala, acompanhou as atividades das crianças podendo, inclusive, propôr alguns temas para os “cantos de atividades diversificadas<sup>46</sup>”, que eram bem aceitos e algumas vezes “disputados”.

Essa característica da metodologia de observação participante, contribuiu significativamente para que a pesquisadora se aproximasse e conhecesse seus sujeitos, aprendendo sobre e com eles, possibilitando ainda um constante exercício de reflexão sobre a produção de estratégias que lhe permitisse investigar sobre o pensamento histórico das crianças.

Assim como aponta Vianna, a amplitude proporcionada por essa metodologia cria o

---

<sup>46</sup> “Cantos de atividades diversificadas são espaços de brincar organizados previamente por adultos, ou por adultos e crianças, de modo que estas tenham várias possibilidades de atividades simultaneamente. (...) é uma atividade permanente, de frequência diária nos CMEIs, CEIs conveniados e escolas que ofertam Educação Infantil”(CURITIBA, 2010b, p. 9). Nos cantos propostos, eram disponibilizados os livros “Os Astecas” e “Origem da vida”, em outros momentos também inventávamos brincadeiras com o gravador.

desafio de delimitar “ações observacionais” como o espaço físico, pessoas envolvidas no processo, conjunto de ações que apresentam relações, ações isoladas feitas pelas pessoas, conjunto de atividades relacionadas que as pessoas executam, sequências ao longo do tempo, coisas que as pessoas tentaram fazer e emoções sentidas e expressas. Para o registro e análise desses dados é preciso desenvolver estratégias diversificadas e adequadas.

As técnicas de registro da pesquisa foram realizadas a partir de um diário de campo e gravações de áudio. Para a organização dos dados coletados, eles eram registrados (no dia específico da coleta) em um documento que seguia um roteiro para o “registro das observações”. Este roteiro, era orientado pelas seguintes questões:

QUADRO 8. Questões do roteiro para registro das observações

Questões do roteiro para registro das observações				
Data	Local e Sujeitos envolvidos	Contexto do que foi observado	Relação das crianças com o conhecimento histórico	Informações sobre o dia da observação
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrevo em que atividade o caso acontece, ou qual momento da rotina.</li> <li>- Descrevo a situação (transcrição de falas registradas no diário de campo e/ou gravadas em áudio)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Busco identificar a relação da situação com o pensamento histórico das crianças; (intencional ou não, como é trabalhada)</li> <li>- Busco identificar que elementos do pensamento histórico estão envolvidos</li> </ul>	Descrevo minha trajetória naquele dia (horário que permaneci na instituição; atividades que participei; situações do cotidiano da instituição, conversas informais com as professoras; impressões.)

As gravações de áudio<sup>47</sup>, foram realizadas em momentos esporádicos, durante conversas com as crianças, em atividades permanentes como a realização da rotina, o trabalho com o calendário, a leitura pela professora, e de sequências didáticas relacionadas as áreas de conhecimento: Linguagem Oral e Escrita, Relações Sociais e Naturais, Linguagem Artística e Pensamento lógico-matemático. Ao construir todos os dias o registro das observações, as questões orientadoras do roteiro ajudavam a estruturar os dados da observação cotejando as

<sup>47</sup> Para as transcrições das gravações de áudio, foram importantes as anotações no diário de campo e principalmente a organização no “roteiro de registro das observações”. Ver apêndice 5 – sumário do documento com transcrições.



duas formas de tomar nota (anotações no caderno de campo e gravação em áudio), o que permitia esclarecer aspectos de uma situação apresentadas em um que em outro estavam omitidos, como expressões da fala, sujeitos envolvidos, gestos, emoções. Além disso, ampliaram as possibilidades de analisar o próprio processo de construção da pesquisa, as ideias pré-concebidas pela pesquisadora, a identificação de questões importantes a serem observadas, as limitações e possibilidades para as perguntas realizadas aos sujeitos.

Sendo a metodologia constituída a partir de preceitos da Pesquisa Colaborativa, os dados pertinentes foram apresentados e debatidos com as professoras durante as reuniões semanais, sendo algumas vezes ressignificados, levantando novas problemáticas ou mesmo, apontando para aspectos que contribuiriam para ampliar a possibilidade de análise do tema investigado. Como quando uma das professoras analisa as falas registradas de algumas crianças e levanta suposições a partir do que sabe sobre eles e suas famílias.

A respeito da amplitude das “ações observacionais”, apresentado por Vianna, fez-se necessário o registro das falas das crianças em diferentes contextos, mas também de conversas e ações informais, referentes às professoras e coordenadora. Em uma conversa informal com a coordenadora, para decidir sobre a possibilidade de aplicação de uma proposta de intervenção construída com as professoras, foram levantadas diversas outras questões sobre os desafios enfrentados pela instituição em vários aspectos, assim como sobre os documentos que fundamentam o trabalho desenvolvido no CEI.

Em relação aos termos de autorização dos pais ou responsáveis pelas crianças para os registros de áudio, fotográfico e filmico, a escola já os possuía. Ainda assim, foi enviado aos responsáveis pelas crianças, um termo específico da pesquisa para que esses registros pudessem ser realizados.

As reuniões com as professoras, também foram registradas por meio de anotações e de gravação de áudio, com suas respectivas autorizações, organizadas posteriormente em um documento próprio. Desses registros, assim como das observações e questões que eram registradas pela pesquisadora e pelas professoras no decorrer da semana, levantavam-se pontos a serem debatidos nas reuniões.

### 3.4 Aprendizagem histórica nas vozes de professoras da Educação Infantil

Com o desenvolvimento da pesquisa realizada em colaboração, manteve-se o foco da investigação sobre os elementos do pensamento histórico das crianças, no entanto, ampliaram-se as possibilidades de perceber essa questão a partir da “experiência escolar<sup>48</sup>” (ROCKWELL, 1995). Esta categoria é fundamental para pensar as relações identificadas entre as normatizações (currículo, diretrizes, programas), condições estruturais e conjunturais (condições do funcionamento do CEI por ser parte da rede conveniada; formação das professoras; condições de trabalho; concepções) e o “movimento social a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história” (ROCKWELL & EZPELETA, 1989).

Sem buscar compreender “esse movimento”, haveria o risco de se limitar ao que a “escola não tem e não faz”, ao invés de perceber as possibilidades e potencialidades de que o professor possa se entender e atuar como produtor de conhecimento. Assim como afirma Rockwell, a norma educativa oficial não se incorpora com sua formulação explícita original, mas é recebida e reinterpretada dentro de uma ordem institucional existente e desde diversas tradições pedagógicas em jogo. Deve-se levar em conta ainda, que a realidade escolar não é imutável ou resistente a mudança; estas existem e em direções divergentes (ROCKWELL, 1995, p. 14).

As reuniões entre a pesquisadora e as docentes, foram significativas no sentido de fomentar a reflexão acerca do pensamento histórico das crianças. Com isso, pressupõe-se que houve ganhos para os sujeitos envolvidos. Ainda que não houvesse a pretensão de “avaliar” o trabalho das professoras, o fato de ter alguém “estranho” ao grupo à observar pode não ser uma situação confortável, sobretudo, quando não se sabe o que está sendo observado e que impressões têm se tido a respeito. A pesquisa realizada em colaboração atenuou estes problemas ao possibilitar uma aproximação produtiva entre pesquisadora e professoras; ainda que não tenha deixado de alterar o cotidiano das docentes e da instituição.

Durante os encontros, foi possível apresentar a questão da investigação, debater concepções acerca do que é história, seus usos e finalidades, discutir ideias a respeito da aprendizagem histórica das crianças por meio do texto de Cooper (2006), das observações realizadas, e da reflexão sobre o que já era realizado. Neste processo, não cabia à

---

<sup>48</sup>O termo escolarização, não é tomado aqui como a estrutura de etapas educacionais posteriores à Educação Infantil, mas sim, de espaços formais de educação.

pesquisadora passar prescrições; mediante a ação conjunta, buscou identificar elementos para compreender o contexto que investigava – onde foi fundamental o conhecimento que as professoras tinham sobre as crianças (quem eram, sobre suas famílias, como correspondiam as propostas, pelo que se interessavam), sobre os trâmites para a realização de determinado trabalho (como as famílias correspondiam, os encaminhamentos para realização de uma atividade), e as ideias que levantavam e questões que apontavam sobre a questão discutida. Ao mesmo tempo, as professoras debatiam o que foi observado pela pesquisadora, apresentavam suas próprias observações e ideias a respeito, e lançaram propostas durante as discussões ou mesmo integrando novos elementos as práticas já realizadas.

Durante as reuniões uma questão que pareceu relevante para o desenvolvimento do processo, estava relacionada à concepção de história. Nas falas das professoras, a impressão inicial que tinham a respeito do tema da pesquisa, era de algo que se aproximava “de como ensinar conteúdos de história às crianças”; como no fragmento a seguir, referente a terceira reunião com a professora Emília, quando indagada sobre o que estava achando dos procedimentos da pesquisa, e se havia algo que gostaria de sugerir quanto a isso

*Na minha opinião não precisa mudar nada. Porque é um tema novo até pra gente né. Quando você veio eu fiquei curiosa sobre o que que era. Mas o pensamento histórico? Daí a Regina<sup>49</sup> (coordenadora pedagógica) tinha me falado uma coisa assim meio por cima. Eu pensei, será que é História só o que a gente vai trabalhar? Porque histórico, história né. História mesmo, trabalhar história com as crianças. História do Brasil, assim.(...) Achei que a gente iria adaptar, mas eu achei que era só isso. Na verdade eu não achei que era assim tão integrado umas com as outras. (Professora Emília-terceira reunião)*

Essa forma inicial de compreender a história, também foi apresentada pela professora Mafalda, que após da leitura do texto fez perguntas quanto as diferenças que identificou em relação à “forma como aprendeu história na escola”. Durante o início de nossa segunda reunião, ela expôs que com a leitura do texto, identificou que já realizavam práticas que envolviam o pensamento histórico, mas que, no entanto, não se davam conta disso:

*É que nem diz aqui olha sobre a passagem do tempo “apesar de não*

---

<sup>49</sup> Nome fictício atribuído a coordenadora pedagógica.

*poderem não chamar isso de história”. Eu acho que ela quis dizer assim, que isso é uma história, que o que eles passam é a história deles. Pelo que eu entendi, tudo é história, não é? Não é só o que aconteceu lá em mil novecentos e antigamente que é história. A gente infelizmente tem essa, você fala em história a gente pensa Ah! sobre Pedro Álvares Cabral, tudo que você aprende na escola, mas não é só isso não é? Pode ser tudo que já passou, não é isso? Porque aqui, que nem ela diz, apesar de não chamar isso de história, porque é o que acontece não é? A gente trabalha sim, só que não com o objetivo de história, porque a gente acha que não é, na verdade a gente nunca parou pra pensar. (Professora Mafalda-segunda reunião)*

A leitura do texto (e no caso da professora Emília, também a apresentação do livro de Cooper (2012)), parece ter sido importante para que as professoras passassem a perceber outra perspectiva sobre o que é história, já que é a partir desta, que gradativamente, poderiam ser aprofundadas questões relacionadas ao pensamento histórico. Ao analisar o artigo elas identificaram propostas apresentadas por Cooper, que se aproximavam daquelas que desenvolviam, e discutiam sobre elas referenciando-se também em outros meios pelos quais orientam seu trabalho, como os documentos municipais, os processos de formação e principalmente pelas orientações dadas pela coordenadora pedagógica.

Com isso, o fato de relacionarem práticas que já realizavam com propostas do texto, e constatarem que não pensavam na possibilidade de envolver também o pensamento histórico, todavia não remeteu a uma aceitação passiva (o que é positivo). Elas questionavam algumas questões e apresentavam possibilidades, buscando relacionar com as orientações e experiências que tinham a respeito. Nos fragmentos abaixo a professora Mafalda apresenta sua opinião sobre a interpretação que fez da proposição de Cooper acerca das crianças discutirem a validade das histórias,

*o objetivo da leitura é, a gente não trabalha assim, com você ler um livro pra falar alguma coisa pra eles, você trabalha pelo simples prazer de eles lerem, não por assim, trabalhar uma moral da história ou o que aquela história quer dizer e tal. A leitura é feita pelo simples prazer de ler, você lê a história e pronto, você não “ah! mas o que você entendeu da história?”. “A história quis dizer isso, quis dizer aquilo”. Na verdade é o que é passado pra gente, e na verdade é o que tá nos documentos. Porque, será que não se torna uma coisa chata se você for falar pras crianças toda vez que tem uma moral na história? (Professora Mafalda- segunda reunião)*

Com isso, voltamos ao texto de Cooper, sobre a questão de que não se pretende que a professora defina uma moral da história, mas justamente que as crianças possam apresentar suas ideias a respeito, ver como integram suas experiências, e que não é preciso que cheguem a uma única resposta ou “resposta correta”. Ela então comentou que quando lêem as histórias, é comum que queiram falar e contar alguma coisa, e que talvez, nesses momentos “quando elas falarem”, essa questão pudesse ser explorada.

O trabalho com a leitura de histórias também foi abordado pela professora Emília. É um assunto que durante a segunda reunião ela voltou a tratar algumas vezes em meio a outros, como apresentado nos fragmentos abaixo:

*a gente enquanto professor, as vezes só leva em consideração, tipo, as vezes você tá ali no momento de interação porque tem que avaliar, mas às vezes esquece das pequenas coisas, que podem estar desenvolvendo o pensamento histórico deles né? E lendo agora aqui, eu percebi, que nem na hora da história da Bela Adormecida, que a gente conversou, aqui até cita né? Lá do fusso, como as palavras as vezes significam tanto né? Como hoje, que eles perguntaram o que era, atônita, (risos), e às vezes a gente nem percebe. (Professora Emília – segunda reunião)*

*aqui mesmo falou sobre os livros, tanta coisa é trabalhado com história, as palavras que a gente não usa mais, elas contam uma história né? Elas fizeram parte de uma história, e que hoje não é mais usado. As lendas, a gente trabalha com lendas com eles, mas não conversa com eles sobre né? Como coisa que já foi contada por outras pessoas, que tem outras versões. Então a gente sempre diz que a autora é a Amanda Asker, e não é, é adaptado, e tem outros né? Que nem a professora do berçário leu pra eles esses dias os três porquinhos e o lobo bom, e olha, dá outra versão pra história. (Professora Emília – segunda reunião)*

A “leitura pelo professor” é realizada todos os dias, como uma atividade permanente diária, de acordo com as indicações dos documentos municipais<sup>50</sup>. A professora demonstrou interesse nas possibilidades de explorar novos processos de aprendizagem, que considerassem o pensamento histórico, no entanto, a única forma diferente de realizar a “Leitura pelo professor” no período da investigação, foram duas situações, nas quais pedia à alguma criança que “lesse” para a turma um livro já conhecido por elas. Essa prática é orientada pelos documentos, nesse sentido parece que a intenção da professora em “tentar” novas práticas

<sup>50</sup> As orientações acerca da leitura e contação de histórias são apresentadas nos documentos: caderno pedagógico “Oralidade” (CURITIBA, 2009a) e “Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil: Leitura e contação na Educação Infantil” (CURITIBA, 2010a); e foram discutidas no tópico 2.2.3 Interpretação do passado: uma análise das propostas para “leitura e contação de histórias”

pode ter “esbarrado” nas orientações que recebe, ou nas interpretações que faz dessas orientações, ou ainda nas próprias relações de trabalho. Além disso ela cita outra questão, que pode ser compreendida como o limite do tempo e de oportunidades, visto que precisa observar e registrar determinadas aprendizagens que devem ser avaliadas e constar nos pareceres (que são descritivos) das crianças:

*Então, eu nunca tinha parado pra pensar nisso, o que é sujeito histórico, tá nos documentos, a gente lê, mas eu não tinha parado pra pensar. Até falei pra Regina que eu fiquei encantada sabe, com o assunto, porque pra mim é tudo novo. Eu não via; na verdade assim, como a gente tem que, digamos, vencer um pouco “os conteúdos”, pra fazer o parecer, o que acontece? Essas coisas, como a questão da leitura, as coisas que eles discutem, eu coloco tudo no parecer deles, e daí já tem algumas coisas que a gente tem que observar, tipo “ah! a criança está participando da hora da leitura, ele antecipa os fatos”, mas eu nunca abro pra eles falarem. Até o ano passado eu perguntava, “ah! mas o que aconteceu na história?”, “ah! mas quem que é?”, aí a Regina me falou Emília, hora de leitura é hora de leitura, não é pergunta e responde, porque eu tenho essa mania assim sabe. Daí ela falou “Emília, você quer dar tudo pronto, não pode”. Mas agora eu tô aprendendo mais, eu sei que eu não posso dar tudo pronto, eu sei que tenho que esperar. Mas a nossa rotina é flexível, como eu já falei pra você, e dá pra pensar em fazer um trabalho diferente com a leitura também, né?*  
(Professora Emília- 2º encontro )

A recomendação de que a hora da leitura não deve ser pensada como pretexto para outras atividades, enfatizando que ela tem finalidade em si mesma, é apresentada nos documentos “Oralidade” (CURITIBA, 2009a) e “Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil: Leitura e contação na Educação Infantil” (CURITIBA, 2010a). Com isso, é passível de ser interpretado que o trabalho com as histórias de maneira geral, não devam servir para trabalhar outras aprendizagens. No entanto, ao considerar que há nas propostas municipais uma preocupação de que a Educação Infantil não seja uma antecipação de etapas posteriores de escolaridade, é possível que essas orientações busquem evitar que as histórias sejam seguidas de perguntas no modelo tradicional de interpretação de textos, ou que busquem passar uma “moral” às crianças, como neste exemplo apresentado no caderno pedagógico “Oralidade”, ao tratar dos tipos de conversa que devem ser evitados:

4. Lição de moral: Neste caso, a conversa é realizada com o objetivo

de passar valores morais ou dar conselhos, buscando disciplinar as crianças.

Exemplo: Pré I

Tema: Arca de Noé. A professora contou a história da Arca de Noé e abriu para comentários.

*Professora:* O que vocês acharam da história?

*Júlia:* Linda, todos se salvaram.

*Pedro:* Por que Noé salvou até os insetos?

*Talita:* Porque Deus mandou e ele é obediente.

*Júlia:* Vou construir uma arca.

*Bruno:* É, lá em casa quase alagou.

*Professora:* Devemos ser obedientes.

*Alan:* Power Rangers obedece.

*Turma:* É!

*Paulo:* O Nemo foi roubado porque desobedeceu.

(CURITIBA, 2009a, p.29)

Como apresentado no tópico 2.2.3 Interpretação do passado: uma análise das propostas para “leitura e contação de histórias”, o desenvolvimento de outras atividades por meio das histórias, não são impedidos de serem realizados. Nessa perspectiva fica claro que os processos de aprendizagem histórica não são voltados a uma explicitação moral. Contudo, é possível que para trabalhar com histórias na perspectiva da aprendizagem histórica, é necessária a compreensão sobre o que fundamenta essa concepção, para que não recaia em modelos, como apontado pelo documento municipal, ou como inicialmente interpretado pela professora Mafalda.

Durante a terceira reunião com a professora Emília, ela levantou uma questão interessante ao relacionar um trecho do texto de Cooper, que trata sobre “histórias de um passado mais distante” a uma observação que fez das crianças de sua turma:

*Então eu destaquei essa parte aqui: (Lê o trecho do texto) “Crianças podem ser cativadas por histórias verdadeiras do passado. Histórias tradicionais – como contos de fadas, mitos e lendas – nos falam sobre pessoas do passado porque derivam da história oral. Dizem-nos como sempre existiram pessoas inteligentes e bobas, boas e más, pobres e ricas, em todas as sociedades” (COOPER, 2006, p. 178). Daí eu coloquei assim, uma questão minha. Que trabalha também essa divisão né, de “ser”, e hoje eu pude perceber isso ali na hora do sono quando eles estavam acordando. A Rosa falou assim: “eu gosto de ganhar presente, mas não presente caro porque meu pai não é rico”, daí o Pedro falou assim para ela: “É, mas o meu pai é pintor, meu pai também não é rico, ele não ganha muito dinheiro”. Então entrou em uma questão financeira, de dinheiro mesmo, da sociedade mesmo, como eles tratam isso, né? A questão do rico, do pobre, como que eles sabem? Mas é sobre desigualdade social não é? Porque aí ela falou assim, “eu só posso*

*ganhar presente barato porque meu pai não é rico. Mas ele compra tudo que eu quero”, e o Pedro “ah, o meu pai não compra tudo que eu quero, mas ele compra assim quando ele pode né”, ele falou para ela. (Professora Emília – terceira reunião)*

Cooper trata nessa parte do texto sobre a possibilidade de as crianças perceberem as características humanas compartilhadas no tempo através das “histórias tradicionais”, o que levou a professora a buscar perceber como as crianças expressam sua compreensão sobre estas características que são humanas e também “sociais e culturais”. Os documentos municipais enfatizam a questão da criança como sujeito histórico, “que participa ativamente da construção do conhecimento sobre si e o mundo e de sua própria história, o que reflete na cultura de seu grupo social” (CURITIBA, 2008, p.8). A professora demonstrou em sua fala o interesse em saber “como as crianças expressam” esses significados sobre si e o mundo, onde lhe chamou a atenção que estivessem percebendo que existe a “desigualdade social”, ao se referirem “a pessoas ricas” e outras “que não tem muito dinheiro” e uma forma de se compreender e agir diante disso.

A professora Mafalda destacou os “jogos populares” como atividade que já vinha sendo realizada, mas sem a intenção de trabalhar com o pensamento histórico. Estes integram as práticas educativas, e no período de realização da pesquisa o jogo popular trabalhado era a amarelinha. Sobre a presença dessa atividade no planejamento ela justifica:

*O jogo popular, não acontece mais tanto quanto acontecia antes né? E hoje em dia as crianças não pulam mais amarelinha se não aqui, as brincadeiras de criança não são como as de antigamente, que nem as brincadeiras de roda, de adoleta, você quase não vê as crianças fazendo. Porque hoje o mundo é só tecnologia, antigamente as crianças brincavam de peteca, amarelinha, um monte de coisa, até porque antes dava pra brincar na rua né, hoje já não pode mais porque é perigoso, a criminalidade é tanta que elas tem que ficar fechada dentro de casa né? Daí movido pela sociedade que também impõe né que tem que ter computador, celular, nã, nã, nã essas coisas, cada vez mais elas viram um adulto precoce. Quando a gente trabalha o jogo popular a gente quer que eles tenham outras maneiras de brincar, né? (Professora Mafalda – segunda reunião)*

A primeira ideia que ela sugeriu para integrar a aprendizagem histórica ao trabalho com os jogos populares, foi de propor às crianças uma pesquisa na rede mundial de computadores para descobrir quem o teria inventado. Prosseguimos debatendo essa ideia,



relacionando ao texto e ao que vínhamos conversando acerca da concepção sobre o que era história, pensar historicamente e o desenvolvimento da aprendizagem histórica. Com isso, ela apontou outra possibilidade,

*se você pedir pra eles trazerem de casa uma brincadeira que o pai brincava quando era pequeno, a criança vai se interessar em querer brincar da mesma brincadeira que o pai brincava. Tem brincadeira que às vezes a gente sabe de um jeito e em outro lugar eles brincavam de outro, não totalmente outro, mas a musiquinha muda, tem outras regras, outro nome. E ia ser importante, porque é uma coisa que vem de casa né? É uma experiência que vem da família deles.* (Professora Mafalda – segunda reunião)

Os jogos populares/tradicionais, são definidos no caderno pedagógico “Movimento” como aqueles que “fazem parte da cultura popular e infantil”. Os jogos<sup>51</sup> são compreendidos “como recurso de aprendizagem para o desenvolvimento da criança em suas diferentes dimensões (sociais, físicas, intelectivas, etc.)”, destacando que, como trabalho educativo com o movimento, “o jogo é também uma prática presente na cultura de uma sociedade, ou seja, está entre as atividades sociais que foram e são construídas e reconstruídas ao longo dos anos” (CURITIBA, 2009b, p.90). No entanto, as possibilidades de trabalhar com esse aspecto que constitui o jogo como um elemento da cultura e sua transformação, não é tratado. Na perspectiva da aprendizagem histórica, descobrir sobre o passado a partir de elementos que constituem a cultura infantil, como os jogos e brincadeiras, é relevante não no sentido de a criança saber “a respectiva história”, mas por ser um contexto que pode favorecer com que se perceba na passagem do tempo, ao oportunizar que reconheça características humanas compartilhadas de outros tempos. Na proposta da professora Mafalda, há potencialidade para que descubram sobre as diferenças do passado (no próprio passado), através de um trabalho com fontes históricas (no caso os diferentes relatos orais), o que pode ser relevante para a ampliação das dimensões da consciência histórica, se considerado o processo de aprendizado histórico, sobretudo, para as dimensões da experiência e da interpretação histórica.

Assim, a fala da professora Mafalda, pode indicar que houve uma mudança sobre o que seria trabalhar com a “história” nas atividades com os jogos populares, questão que não é

<sup>51</sup> Incluem-se jogos populares/tradicionais; jogos cooperativos; jogos de oposição; jogos dramáticos; jogos rítmicos. (CURITIBA, 2009b, p. 92)

abordada nos documentos. Ao tratar das possibilidades, inicialmente ela recorreu a uma concepção “tradicional” de história, mas ao discutir a concepção do que seria aprender história para as crianças pequenas, ela identificou outros caminhos.

### 3.4.1 Propostas construídas em colaboração

No projeto apresentado ao CEI e à SME- Departamento de Educação Infantil, foi proposta a construção conjunta de um instrumento de investigação, que permitisse identificar elementos do pensamento histórico das crianças. No entanto, ele não decorreu de uma reunião específica, mas tomou forma durante o período em campo, a partir de ideias lançadas pelas professoras e debatidas durante os encontros. Para além do instrumento final, a professora Emília buscou integrar nas rodas de apreciação<sup>52</sup>, perguntas relacionadas à passagem do tempo; entre a primeira e a segunda semana trouxe um novo modelo de calendário, e durante a conversa sobre essas mudanças teve a ideia de elaborar uma “tirinha do tempo” para o trabalho com a “rotina”. Esses processos serão apresentados nos próximos tópicos: 3.4.1.1 Tirinha do tempo; e 3.4.1.2 Instrumento de investigação construído em colaboração.

#### 3.4.1.1 Tirinha do tempo

No início de cada manhã, professoras e crianças faziam a organização do dia, que correspondia a “escolha do ajudante<sup>53</sup>”, “contagem das crianças<sup>54</sup>”, “rotina” e “calendário”. A

<sup>52</sup>De acordo com o caderno pedagógico Oralidade as rodas de apreciação são uma variação das rodas de conversa, que devem possibilitar “a exploração de materiais diversos, como gravuras, imagens de obras de arte, fotografias, desenhos, gibis, livros, etc., despertando a curiosidade infantil e desafiando as crianças a realizarem a leitura de imagens, que favorece o desenvolvimento da observação e da sensibilização” (CURITIBA, 2009a, p. 37)

<sup>53</sup> O ajudante é uma criança escolhida por sorteio, de forma que todos possam participar durante o mês. Ele auxilia as professoras em algumas atividades e, de acordo com a docentes, também as oportuniza avaliarem algumas aprendizagens, já que é o ajudante que faz a contagem das crianças, marca a data no calendário, entre outras atividades. As crianças demonstravam bastante entusiasmo em ser o “ajudante do dia”.

<sup>54</sup> A contagem das crianças é feita pelo ajudante do dia. Ele recebe dois “saquinhos” com palitos, um correspondente a quantidade de meninas e outro correspondente a quantidade de meninos. Distribui um saquinho de cada vez fazendo ao mesmo tempo a contagem, que é registrada pelas professoras. Outras vezes essa contagem era realizada através das mochilas das crianças, em que o ajudante contava em um momento o dos meninos e em outro das meninas.

“rotina” é o momento em que são relatadas todas as atividades a serem realizadas no dia. Durante o período em campo, as professoras haviam utilizado três formas de realizá-la: através de desenhos feitos pelas crianças<sup>55</sup>, ditada pelas crianças e escrita pela professora Mafalda, e apenas ditada pelas crianças. Assim, havia a intenção de que ao tomar conhecimento da sequência de atividades e de saber que ao final voltariam para casa, pudessem “organizar seu tempo na instituição” e se sentissem mais seguras; além de envolver aprendizagens como sequencialização e linguagem oral e escrita.

O trabalho com o calendário é indicado no documento municipal “Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente” (2008), como parte da área de formação humana pensamento lógico-matemático, no objetivo amplo (ou geral) “Desenvolver gradativamente noções temporais nas vivências do cotidiano, aprendendo a situar-se nos diferentes tempos da instituição” (2008, p. 42). Assim, no período de permanência em campo, identificou-se que as professoras buscavam trabalhar as “unidades de tempo” como dias da semana, mês e ano; a ordem de sucessão “antes, durante, depois”, e a passagem do tempo através de “ontem, hoje, amanhã”. Para isso, costumavam perguntar às crianças qual era o “dia da semana”, “o dia de número” (referente ao dia em que estavam e ao anterior), o mês e o ano. Também utilizavam o calendário para marcar os aniversários e outros acontecimentos importantes (dia de um passeio, dia de competição de trava-línguas), contando quantos dias faltavam para sua chegada. As crianças, já familiarizadas com os números, geralmente sabiam ao olhar no calendário, o número correspondente, no entanto poucas sabiam a sequência e se “localizar” nos “dias” da semana, como propunham as professoras.

Durante a última reunião com a professora Emília, ao ser indagada sobre a realização da pesquisa, ela contou que esta forma de trabalhar o calendário passou a ser desenvolvida a partir da pesquisa:

*eu comecei a fazer perguntas sobre o calendário, amanhã vai ser que dia? e ontem foi que dia? Porque antes a gente só ia falando pra identificar o número, hoje é terça-feira, mas pra eles olharem o número. Perguntar que*

<sup>55</sup> Havia um desenho para cada atividade representada na rotina. Em roda, esses desenhos eram colocados no centro e cada criança, chamada pela professora, deveria falar o nome da atividade que compunha a sequência, buscá-lo no centro e entregar ao ajudante. As atividades que compõem a sequência da rotina eram descritas como: café da manhã, higiene, escolha do ajudante, contagem das crianças, rotina, calendário, leitura pelo professor, leitura pela criança, cantos com jogos, entre outros. As atividades orientadas algumas vezes eram chamadas pelo nome da área de formação humana “linguagem oral, escrita e leitura”; “linguagem artística visual”, etc.

*dia foi ontem, que dia será amanhã? Foi depois. Porque antes era só o dia em questão e o número.* (Professora Emília – quarta reunião)

Essa foi então, uma estratégia desenvolvida pela professora para trabalhar a “passagem do tempo”, e sendo uma prática inicial, parecia gerar certa angústia às docentes o fato de as crianças não “responderem corretamente”. Sem ter conhecimento de que esse era um novo formato para a atividade, durante a primeira reunião (que era também o primeiro dia de observação), a pesquisadora perguntou à professora Emília, como poderiam trabalhar com as crianças “a passagem do tempo” por meio do calendário, questão a qual iriam pensar para debater no próximo encontro, quando já teria sido realizada a leitura do texto de Cooper.

Na semana seguinte a professora trouxe um novo calendário, que diferente do anterior - o qual apresentava somente o mês em que estavam-, constavam todos os meses do ano. A professora o apresentou as crianças; começando pelo mês de janeiro ela lhes perguntava se ele já havia passado ou estaria por vir, tendo passado, o marcavam com um “x” (xis):

*Professora Emília - Pré II eu também trouxe hoje, olha, um calendário.*

*Ernesto - Tá diferente!*

*Professora Emília - Aqui nesta cartolina estão colados todos os meses do ano vocês estão vendo?*

*Crianças- siiiim*

*Professora Emília - Olha, janeiro, depois vem fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto...*

*Calvin- Dois julho?*

*Professora Emília - E que mês que nós estamos?*

*Crianças- agooooosto*

*(...)*

*Professora Emília - Mas esses meses que estão aqui em cima, janeiro ele tá... Que mês que nós estamos? Agosto certo? Mas e o mês de janeiro? Ele já passou ou ele vai vir a ainda?*

*Crianças- já passou.*

*Professora Emília - Já passou. Ana, venha riscar o mês de janeiro então aqui pra nós. (...) Que é esse primeiro aqui olha. E depois do mês de janeiro? (...) pode fazer um x(xis) assim em cima dele, muito bem. Depois do mês de janeiro veio que mês? (Transcrição de gravação de áudio - 28/08/2012)*

Para além deste novo calendário, a professora havia feito perguntas em uma roda de apreciação de uma obra de arte do artista Van Gogh, que remetiam a questão do tempo, como:

*“Hoje em dia ainda existe casa desse jeito?”, “E a roupa das pessoas, como era? (...) Mas o modelo, era igual a roupa que a gente usa hoje em dia? Que tipo de roupa eles usavam?”* (Transcrição de gravação de áudio – 24/08/2012)

Desta forma, durante a segunda reunião, a pesquisadora perguntou à docente se esses elementos identificados nas práticas já eram realizados ou se eram algo novo, a partir da investigação, e que comentasse a respeito deles:

*Tem influência né? Porque assim, como eu falei pra você, do que li um pouquinho daqui, e desde segunda feira eu tinha começado a ler a introdução do livro e a gente já tinha conversado, e a gente enquanto professora, igual diz ali, que um dos problemas é que as vezes os professores querem que os alunos respondam, respondam, respondam, mas a gente as vezes não presta atenção pra ver o que significa o que eles tão respondendo né? Ou outras formas pra eles falarem sobre aquilo. Daí no final de semana eu fiquei pensando sobre a questão do calendário, que a gente tinha conversado sobre isso na quarta feira lembra? Daí eu fiquei pensando, que outras maneiras eu posso trabalhar a passagem do tempo né? Pelo crescimento de uma plantinha? Daí eu fiquei pensando, mas então, isso quer dizer, eu fiquei pensando comigo assim, eu faço o calendário pra trabalhar os dias, mas eu também não trabalhei a mais do eu podia trabalhar, e aí com as obras de arte também, pensei será que é só isso que eu faço que dá pra trabalhar? Vão saber as técnicas, eu assim, busco que eles olhem para as formas, as cores, os pontos, as linhas, mas eu fiquei pensando que dava pra trabalhar, descobri o que tem naquilo né? De onde vem? Pode dizer sobre outras coisas né? (...) O calendário, eu queria que eles soubessem falar ontem, amanhã, hoje, mas eu acho que não tava focando a questão do tempo né? Mas tinha mais a questão das quantidades né, o número, porque tá no pensamento lógico matemático.* (Professora Emília- segunda reunião)

Prosseguimos conversando a respeito destas propostas e das possibilidades de as crianças falarem, descreverem e narrarem suas experiências sobre a passagem do tempo. Ela então lançou uma proposta relacionada à “rotina”, a qual chamou de “tirinha do tempo”:

*Então, dava pra fazer uma tirinha do tempo né, “ah! Agora vai começar o dia”, demarcar assim, “ah! Quando a fitinha chegar aqui, quanto tempo já passou? Podia ser trabalhado assim né? A gente podia deixar penduradinha e eles mesmos mexerem.* (Professora Emília- segunda reunião)

Debatemos então se ela seria correspondente ao dia, ou organizada de forma que

pudesse ser percebida a semana, de que forma poderíamos estimulá-los a utilizar a linguagem do tempo (como propõe Cooper) e de perceberem-se na passagem do tempo, e fomos tentando dar forma ao novo projeto:

*Sim igual ontem, a Rosa, falou “prof, mas ontem a gente não leu revista”, e eu falei “mas você não veio ontem”. O ontem pra ela foi o antes de ontem, foi a última vez que ela veio aqui né. A gente podia registrar até com um desenho deles mesmo. Porque você viu que mesmo com a rotina em desenho eles tem um pouco de dificuldade de relacionar? E com a tirinha eles vão poder ver, e mexer na sequência. Eu não sei se eles não perceberam que aquela rotina desenhada é a mesma de quando é escrita, mas com a tirinha eles iam poder visualizar no decorrer do dia né? Perceber melhor o dia deles. (Professora Emília- segunda reunião)*

Ao pensarmos na elaboração da estratégia, a professora parecia integrar as questões que discutíamos às demandas, conhecimentos e orientações que possuía. Como ela apresentou, “a demanda” sobre a questão “do tempo” passou a ser trabalhada principalmente a partir da investigação; mas voltada à corresponder as orientações presentes nos documentos municipais para a área de formação humana Pensamento lógico matemático. Assim, a questão do trabalho com o “tempo”, voltava-se principalmente a distinção entre “ontem, hoje e amanhã” e “para aprender a situar-se nos diferentes tempos da instituição” (CURITIBA, 2008, p.42),

Na terceira reunião voltamos a tratar do assunto, e ela contou o que havia conversado com a coordenadora sobre a proposta:

*Sobre a tirinha do tempo, eu até conversei com a Regina e ela achou maravilhoso. Mas eu disse o que ela achava que eu deveria fazer, se eu colocava para as crianças desenharem, o que ela achava. Ela disse “você sabe que a rotina de vocês é muito extensa. Então o que você poderia fazer, você poderia usar a tira do tempo mas, você demarca, e eles demarcam aquilo ali durante o dia, mas eles escolhendo como que eles querem marcar”. Tipo agora “ah! Nós temos a roda de conversa, nós estamos aqui e a tira vai andar pra cá, o que nós vamos colocar aqui que represente a roda de conversa? “ Ah, professora, vamos pôr um coraçãozinho”. Para que eles percebam do jeito deles mesmo né? Tipo, “agora é hora de ir ao banheiro o que a gente pode colocar, um solzinho?”, “ah, vamos brincar no parque, então vamos colocar um baldinho de areia”. Alguma coisa que eles*

*tenham contato, “ah! mas nós vamos usar o que?”, “ah prof. nós vamos usar canetinha”, para ter um espaço onde eles possam desenhar, “ah eu vou usar cola colorida”, “eu vou por um pontinho de cola colorida”, eu não sei! “Ah, mas vamos usar as cores, então eu vou usar vermelho pra isso preto para aquilo”, mas para que eles saibam. Só que para que a rotina não seja feita como estava ali, ela toda já de uma vez. Vai fazendo aos poucos, “então terminamos isso, agora o que vamos fazer?”. (...) Tem que deixar lá exposta. Que daí quando eles forem olhar, vão olhar o que fizeram na semana. (Professora Emília – terceira reunião)*

As questões operacionais tratadas, foram bastante relevantes. Desta forma a tirinha do tempo não deveria substituir a rotina, mas seria outro recurso a ser utilizado no decorrer do dia. Prosseguimos a conversa, buscando pensar sobre como a aprendizagem histórica poderia estar envolvida nesta atividade. Ela mencionou a linguagem do tempo, então continuamos o diálogo visando ampliar essa possibilidade; cada dia estaria representado em uma tirinha, construída no decorrer do dia. No dia seguinte poderiam conversar sobre o anterior, e ao final da semana poderiam conversar sobre o que havia acontecido durante ela, e até mesmo lançar sugestões para a próxima.

A tirinha do tempo foi utilizada pela primeira vez no dia 11 de setembro, penúltimo dia da pesquisadora em campo. A professora Emília optou por fazer a tirinha do tempo em um local fixo e baixo – para ficar próximo às crianças; e que representava apenas o dia, e não como uma de cada dia para formar a semana. Apresentou o novo material às crianças no momento da rotina, estendendo-a para desde o momento em que algumas crianças chegam ao CEI - 7 horas da manhã-. Para cada atividade do dia a professora chamava uma criança para fazer um desenho na tirinha, e assim representá-lo; havia também “um grampinho” que era movido de acordo com a nova ação que seria desempenhada pela turma. Outro elemento que a docente incluiu à proposta foi a utilização de um relógio, para mostrar por meio dele a “duração” de cada atividade. No dia seguinte, as professoras modificaram a estratégia anterior definindo com as crianças que imagens gostariam de utilizar para representar as atividades, ao invés de cada uma realizar um desenho; mas mantiveram os mesmos procedimentos.

No dia 15 de dezembro, foi realizada uma última reunião entre a pesquisadora e as duas professoras. Ao tratar sobre a atividade da tirinha do tempo, a professora Emília apontou que essa favoreceu com que as crianças pensassem e falassem sobre o que faziam na instituição, não mais definindo-as apenas pelo nome e recitando-as na sequência; de acordo com ela, as crianças passavam a significar o que faziam durante o tempo no CEI:

*com a tirinha do tempo, quando a gente colocou os horários e começou a trabalhar com o relógio, acho que fez eles pensarem mais naquilo que eles faziam durante o dia. “Nosso dia começa aqui, sete horas da manhã”, eu mexia lá sete horas da manhã, “das sete as sete e meia quando vocês chegam vocês ficam onde”? Daí as crianças que chegavam a essa hora falavam, “ah, no refeitório”, daí tinha crianças que dizia a “mas eu fico lá na sala da professora Rafaela”, daí a Djulia falou “é mais eu chego primeiro que você”, então ela quis dizer que chega antes, ela chega primeiro e ele depois. Por exemplo, antes eles falavam “café da manhã”, e eu comecei a perguntar com a tirinha do tempo, “mas o que vocês fazem no refeitório?”, “ah, a gente come e tal”. Eles estavam falando mais, pensando mesmo, sobre aquilo, significando o que eles fazem, porque antes eles só falavam a palavra do que era na rotina. Enquanto eles estão brincando eles gostam de brincar com a tirinha do tempo, ao mesmo tempo eles podem estar me imitando, mas é uma forma de perceber que eles tão compreendendo que aquilo é para ver a passagem do tempo. Eles olham e falam “a gente já fez isso”, “olha já passou o café”, “já passou o banheiro, aí vem o almoço ainda”, “a gente ainda não almoçou, tem isso aqui ainda, depois vem o almoço”, eles tão sempre olhando e comentando entre eles o que vai acontecer. (Professora Emília – quarta reunião)*

A ideia inicial desta atividade, partiu de uma ação colaborativa entre a professora e a pesquisadora ao debaterem possibilidades de trabalhar a aprendizagem histórica, integrada à uma atividade relacionada a passagem do tempo (inicialmente o calendário), e a qual as docentes tinham interesse em ampliar as aprendizagens das crianças para além da familiarização com os números e quantidades. No entanto, a atividade desenvolvida não foi fundamentada na aprendizagem histórica; a discussão pode ter contribuído, fomentado ou até mesmo subsidiado a construção de novas estratégias (calendário e tirinha do tempo), em que as professoras buscaram abarcar uma nova dimensão da aprendizagem “relacionada ao tempo”. Como pôde ser percebido nas falas das docentes, foi atribuída maior importância às falas das crianças sobre essa questão, relacionando ao desenvolvimento da linguagem e dos significados atribuídos por elas à passagem do tempo, no caso, ao tempo relativo ao período de permanência no CEI. A professora Emília expôs ainda que para o ano seguinte (2013) pretendia desenvolver um trabalho com a ampulheta, “que é uma forma diferente de medir o tempo” (Professora Emília – quarta reunião).

É possível apontar que o formato final da “tirinha do tempo” parece corresponder as orientações dos documentos municipais para a área de formação humana Pensamento lógico-



matemático, e que são utilizados para estudo e planejamento das docentes<sup>56</sup>. Nos Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil: Planejamento e Avaliação (CURITIBA, 2010d, p.11), é apresentado um exemplo de “planejamento anual” para a área de formação humana Pensamento lógico-matemático, que envolve o objetivo amplo (ou geral) “Desenvolver gradativamente noções temporais nas vivências do cotidiano, aprendendo a situar-se nos diferentes tempos da instituição” (2008, p. 42). É uma ilustração para o que trata o documento, no qual é destacado que o planejamento anual deve ser um documento flexível e ativo, no sentido de ser preenchido ao longo do ano (CURITIBA, 2010d, p.10).

No entanto, ele traz elementos não mencionados nos outros documentos, e que foram percebidos nas práticas educativas desenvolvidas pelas professoras, no que diz respeito ao trabalho com as “noções temporais”; como a utilização do relógio como forma de medida padrão do tempo.

#### Exemplo de planejamento anual

CMEI XXX			
TURMA: Pré Faixa etária: 4 a 5 anos Educadores/Professores responsáveis: XXX, YYY, ZZZ Ano: 2010			
Área de formação humana Pensamento Lógico-Matemático			
OBJETIVOS AMPLOS/ou GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERÍODO	PROPOSTAS DESENVOLVIDAS
- Desenvolver gradativamente noções temporais nas vivências do cotidiano, aprendendo a situar-se nos diferentes tempos da instituição.	-Diferenciar o dia e a noite	1º semestre	- Sequência didática: medida arbitrária e padrão de tempo (uso do relógio). - Calendário. - Sequência didática: movimentação do Sol.
	-Estabelecer noções temporais (antes, depois)	1º semestre	- Quadro de rotina
Ampliar relações quantitativas, desenvolvendo gradativamente o conceito de número e o pensamento operativo.	- Identificar em que situações os números são utilizados na sociedade	1.º e 2.º semestres	- Gráficos com desenhos. - Registro de jogos. - Canto de jogos matemáticos. - Sequência didática:

<sup>56</sup> Ver análise sobre a aprendizagem histórica nesta área de formação humana no tópico 2.2.4.2 Sentido de tempo na área de formação humana Pensamento lógico-matemático.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipulação de materiais concretos.</li> <li>- Situações-problema.</li> <li>- Projeto - “A história dos números”</li> <li>- Sequência didática:</li> <li>- Contar e jogar é só começar</li> </ul>
--	--	--

É possível apontar que a proposta da “tirinha do tempo” explorou elementos das orientações que já possuía e buscou ampliá-las, também a partir de sua compreensão sobre as questões debatidas nos encontros. Parece prevalecer a intenção voltada à mensuração do tempo, de acordo com o que é apresentado para o Pensamento lógico-matemático, e não tanto à explorar a relação com as experiências do passado, como forma de possibilitar a construção de significados para o presente. Pode indicar a relevância dos “*textos projectivos da ação*”, na orientação das práticas pedagógicas, e ao mesmo tempo a importância de fomentar e atribuir aos professores condições para que se compreendam como produtores de conhecimento.

#### **3.4.1.2 Instrumento de investigação construído em colaboração**

No decorrer da primeira reunião com a professora Mafalda, conversamos sobre o pensamento histórico das crianças a partir da fala de um menino da turma do pré II, que ao lhe ser contada uma situação de quando eu “tinha a sua idade”, respondeu que sabia que eu já havia “tido a sua idade”, porque a mãe dele lhe contou que também já havia sido “pequena”, e que, no entanto, ele não podia saber como era quando ela era criança, pois não existia.

Com isso, ela propôs que seria interessante realizarmos uma roda de conversa “sobre o passado do pai ou da mãe”. Para isso, pediríamos a eles uma foto de quando eram pequenos, e que falassem um pouco sobre aquela foto para as crianças, e na roda de conversa, elas contariam o que haviam descoberto sobre eles. Continuamos conversando para elaborar a estratégia:

*Então, a gente conversa, a gente precisa fazer um bilhetinho, tem que ser em uma sexta feira por exemplo, que geralmente é o ideal quando a gente vai fazer isso. Uma semana antes e tal, e fala para as crianças pedirem uma foto do pai e da mãe, de antigamente, pode ser de quando eles eram crianças, de quando eram adolescentes, pode ser de quando eles começaram a namorar, ou quando eram crianças. E fala para eles deixarem bem especificado no bilhete, para fazer a roda de conversa antes com as crianças também. Antes e depois, que eles perguntarem para os pais o que que acontecia naquela época, naquela foto, onde que eles estavam o que que eles estavam fazendo nãnnãnnã, e assim os pais vão lá, e vão ter que conversar com as crianças sobre o que eles vão falar. Não precisa ser uma foto também, pode ser uma, qualquer outra coisa que teve um significado antigamente. (Professora Mafalda – Primeira reunião)*

A proposição da professora Mafalda, integrava o trabalho com diferentes fontes históricas (fotos, objetos, relatos), e uma intenção de trabalhar com a experiência do passado por meio delas, de acordo com sua compreensão sobre esse processo. Durante a segunda reunião a professora Mafalda apresentou para debatermos, algumas ideias que havia anotado acerca da proposta, visando ampliá-la, sugerindo a construção de um “museu do pré II”:

*Talvez assim, junto com a foto, pra quem tivesse um objeto assim de antigamente, que eles trouxessem um objeto, daí eles traziam pra turma. E assim, a gente podia fazer um museu com eles. Tipo, eles trazerem a foto e o objeto, ou uns trazem a foto e quem tiver também o objeto traz o objeto, pra gente fazer uma comparação, às vezes tem pai que tem máquina de datilografar e tem crianças que nunca devem ter visto né? E antigamente era o computador de hoje. Tipo o ferro de passar roupa, e tem uma televisão aqui no quartinho que é daquelas de botão que é de girar ainda sabe? Tem criança que não tem contato com isso, a gente podia fazer o museu do pré II por exemplo. Com as fotos e objetos antigos expostos, daí dá pra gente comparar com os de hoje. Nem que a gente tirasse imagem da internet pra ver os de hoje, né do atual, tipo uma televisão atual, que é aquela super fina, e a de antigamente, olha o tamanho que era e olha o tamanho que é hoje. Não sei se é legal fazer, mas eu anotei. (Professora Mafalda – Segunda reunião)*

A construção de um “museu do pré II”, apresentou-se como uma proposta muito interessante para um processo de “descoberta do passado”; ainda que a professora percebesse o processo de aprendizagem histórica na comparação entre passado e presente, seria uma oportunidade, para que durante este processo, aprofundássemos a discussão sobre o pensamento histórico das crianças, e as possibilidades de trabalhar com os objetos e

fotografias de família como fontes históricas, a partir das quais as crianças pudessem pensar sobre o passado, levantando hipóteses, integrando suas experiências, e a partir disso construir explicações sobre as mudanças no tempo. Prosseguimos tratando sobre essas questões, voltando também ao texto de Cooper.

A docente apresentou um outro aspecto que considerava relevante na proposta, e que é bastante presente nos documentos municipais e refere-se a ideia de Ação Compartilhada. Esta se fundamenta, em consonância com as normativas federais, no princípio de que a instituição de Educação Infantil é um contexto complementar a educação das crianças, sendo uma de suas funções promover uma ação compartilhada entre instituição e famílias, “no sentido de fortalecer vínculos, estabelecer relações de confiança, abrir canais de comunicação, chamar à participação de projetos pedagógicos, propiciando envolvimento no processo educativo” (CURITIBA, 2006, p. 47). Para além de compartilhar e favorecer a participação da família no trabalho educativo, ela enfatizou que ao apresentar o processo pelo qual realizou a atividade esta se torna mais significativa para as crianças:

*Criar explicações a partir deles né? E eu acho muito legal esses trabalhos com a participação dos pais sabe? Quando eles tem que vir aqui, ou quando a gente prepara um canto, que nem o canto com o museu e os pais vem visitar, eu já fiz isso uma vez que a a gente fez uma atividade, daí fez uma exposição, e as crianças falavam sobre a atividade, como que foi, você tá dando significado pra uma coisa que a crianças fez, você tá significando aquela atividade que ele fez, ele tá se sentindo importante perante o pai, explicando aquilo pra ele, então você tá proporcionando um momento dele com o pai dele, que tem muita criança que não tem né, na verdade. Eu acho bem legal, porque tem pai que não tem tempo de ficar com o filho, de conversar né? (Professora Mafalda -segunda reunião)*

O terceiro encontro aconteceu na quinta-feira da mesma semana, no qual procuramos organizar a proposta para que tivesse início na semana seguinte. De acordo com as professoras, para que fosse construído o “museu do pré II”, seriam necessárias três semanas ou mais, visto que as famílias eram participativas mas costumavam demorar para ver as agendas das crianças e corresponder ao que era pedido. Assim, optamos por inicialmente realizar uma roda de conversa sobre objetos e fotografias antigos da família, e de acordo com a adesão das famílias retomar o projeto do museu.

Organizamos um bilhete construído conjuntamente naquele mesmo dia para enviar aos

responsáveis<sup>57</sup>. As professoras destacaram que seria importante colocar no comunicado, que caso não houvesse possibilidade de a criança levar o objeto ou foto, que os responsáveis fizessem com ela um desenho que representasse algo de sua vida no passado, como por exemplo uma brincadeira de que gostavam. Esse apontamento partiu do conhecimento que tinham a respeito dos processos que envolviam as famílias e a preocupação com que nenhuma criança deixasse de participar. Fizemos também uma conversa com as crianças sobre a proposta da atividade, e elas corresponderam com entusiasmo à ideia:

Patrícia falou que seu avô tem discos e que gostaria de trazê-los, um dos meninos disse que seu pai tem um peão, e que também gostaria trazê-lo, outros falaram de fotografias. Deixamos claro ainda que quem não pudesse trazer nenhum objeto, perguntasse para os pais ou avós de que brincadeira eles gostavam quando eram crianças, que fizessem um desenho e contassem para a turma o que descobriam. (Registro do caderno de campo – 06/09/2012)

A roda de conversa com as fontes históricas sobre as crianças e suas famílias foi realizada no dia 13 de setembro de 2012, e apenas seis crianças levaram o que havia sido pedido. Assim, a turma foi dividida em dois grupos, um com 11 crianças para participar da roda de conversa com a pesquisadora e a professora Emília, e outro com 16 crianças que estavam divididas nos “cantos com brinquedos” com a professora Mafalda, todos na mesma sala. Quem orientou a atividade foi a professora Emília, por ser a professora titular; essa decisão não teve participação da pesquisadora, foi interessante pois a proposta vinha sendo discutida também com ela, no entanto foi uma pena que a professora Mafalda, que havia proposto a ideia não possa ter participado. A roda de conversa foi gravada em áudio e vídeo, tendo sido entregue uma cópia para cada professora e uma para o CEI.

No que tange o processo de pesquisa em colaboração, mais importante do que o contexto em que foi realizada a roda de conversa, foi seu processo de elaboração, assim como a “tirinha do tempo”. Durante o decurso da investigação, conjuntamente foram identificados e debatidos a partir de um referencial teórico, das orientações prescritas e das experiências e conhecimentos sobre as práticas educativas, fatos considerados relevantes. Entre esses “fatos”, a função de atividades desenvolvidas e as possibilidades e/ou limitações de ampliar os processos de aprendizagem na perspectiva da aprendizagem histórica, como as práticas

<sup>57</sup> O bilhete está apresentado no apêndice 6.

relacionadas ao “desenvolvimento da noção de tempo” e as leituras de histórias. Questões que foram levantadas pelas professoras, principalmente a partir da leitura do texto.

Sobretudo, parece relevante os novos questionamentos levantados sobre o que antes parecia respondido, como quando a professora Emília registra as falas das crianças, que designa como “uma interpretação sobre as diferenças sociais”, e não mais se refere como algo que diz respeito ao que constroem apenas em outros âmbitos, mas se preocupa em saber “como” e a possibilidade do trabalho educativo contribuir com esse processo. Ou nesta pergunta colocada pela professora Mafalda:

*Deixa eu te perguntar uma coisa antes que esqueça, aqui né, que nem o caso da Clara, ela falou que prefere os animais do que as pessoas, porque ela deve ter tido informações né, tipo na televisão, que os humanos poluem e ela construiu isso então, que ela prefere os animais, porque os humanos estão destruindo o planeta. Fazer com a que a criança pense historicamente e não aceitar uma história dada, que nem a gente tava falando, é ao mesmo tempo ela ver por exemplo, que os humanos poluem e ela pensar na cabeça dela “ah então eu prefiro os animais”, é ajudar ela pensar; tá mas tem gente que não polui, então tem também pessoas boas? Se já for trabalhado na Educação Infantil, digamos assim, que o que a gente tá conversando aqui, que as professoras passassem a colocar no planejamento algo que incentive a pensar historicamente, a criança, ela pensou isso, ela também vai pensar, não só ali né, mas mais pra frente, por ela, tá mais, tem humano que não polui, é isso? Ela vai pensar em outras possibilidades também de porque aquilo acontece? (Professora Mafalda – terceira reunião)*

É possível apontar que o desenvolvimento de uma investigação em colaboração, possa ter aproximando nesse processo, pesquisa e formação; no sentido de contribuir com que as professoras produzam conhecimentos sobre determinada área de formação humana, a partir dos debates que envolveram pressupostos teóricos, orientações (dos documentos, de processos de formação), observação e reflexão sobre a prática. Para além disso, ampliou as possibilidades de apreender os significados presentes na intersecção que constituem a “trama real” da instituição educacional em que se realizou a pesquisa. No próximo capítulo será apresentada a análise acerca do pensamento histórico das crianças construídas a partir do mesmo processo da pesquisa em colaboração.

## **CAPÍTULO 4.**

### **POSSIBILIDADES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NAS VOZES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesse capítulo, apresento formas pelas quais crianças expressaram elementos de seu pensamento histórico no contexto de atividades que envolveram o trabalho com fontes históricas, ainda que estas nem sempre fossem percebidas como tal.

No tópico 4.1 indico como foram sistematizados os dados. O tópico 4.2 está subdividido em três itens, nos quais são apresentadas análises sobre a expressão do pensamento histórico das crianças em situações que envolviam o trabalho com fontes históricas. O primeiro “Relação com o passado a partir da obra de Van Gogh” (4.2.1), trata das “rodas de apreciação” sobre a reprodução de uma obra de arte do artista Van Gogh; o segundo “Experiência do passado a partir de fotos e objetos antigos de família”(4.2.2) apresenta a aplicação do instrumento de investigação construído em colaboração com as professoras, em que foram realizadas “rodas de conversa” sobre fontes históricas relacionadas as famílias das crianças; no terceiro “Experiência do passado a partir de um patrimônio histórico”(4.2.3) é analisada a expressão do pensamento histórico das crianças, no contexto de uma “roda de conversa” sobre a visita que realizaram ao museu Alfredo Andersen (Curitiba-PR). No item 4.2.4 apresento conceitos substantivos da história que emergiram nas vozes de crianças.

O tópico 4.3 aborda especificamente a “linguagem do tempo”, como ela pôde ser percebida nas falas das crianças no decorrer das atividades mencionadas, tratando também das intervenções das crianças durante as narrativas nos momentos de leitura de histórias, e seu papel de co-autoria nesse processo.

## 4.1 Sistematização e análise dos dados

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 45), em sua obra “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas”, analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” com todo o material obtido durante a pesquisa. No caso desta investigação, envolve a análise documental, os relatos do roteiro de observação, as transcrições dos registros em áudio, os dados obtidos a partir da realização da pesquisa em colaboração, e as demais informações disponíveis. Isso, segundo as autoras, demonstra que a análise “está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45). Esse percurso, permite a identificação e análise do pensamento histórico das crianças, a partir do contexto em que se expressa; compreendendo esse contexto como uma intersecção entre as condições estruturais e conjunturais, na qual as ações desempenhadas pelos sujeitos constituem o “movimento do real”.

Para identificar elementos que constituem o pensamento histórico das crianças, optou-se por delimitar a análise às situações em que havia intencionalidade de trabalhar também a aprendizagem histórica. Esses contextos tem em comum o desenvolvimento de atividades que envolvem o trabalho com fontes históricas, e que apesar de nem sempre serem tomadas nessa perspectiva, permitem identificar como as crianças podem pensar sobre o passado a partir delas, se fazem inferências, levantam perguntas, lançam hipóteses, constroem explicações. Nas conversas informais e observações sobre as crianças foi possível identificar também se mencionavam conceitos substantivos, e onde o referenciavam. Considerando as particularidades a serem exploradas na análise, os resultados foram organizados da seguinte forma:

### 4.2 Possibilidades do trabalho com fontes históricas

#### 4.2.1 Relação com o passado a partir da obra de Van Gogh

#### 4.2.2 Experiência do passado a partir de fotos e objetos antigos de família

#### 4.2.3 Experiência e interpretação do passado a partir de um patrimônio histórico



#### 4.2.4 Conceitos substantivos nas vozes das crianças

#### 4.3 Linguagem do tempo

### 4.2 Possibilidades do trabalho com fontes históricas

Hilary Cooper (2006) aponta para a relevância da descoberta do passado pelas crianças a partir de fontes históricas, do processo de aprender a indagá-las e pensar sobre os significados que tiveram para as pessoas que as produziram e utilizaram. Para Jörn Rüsen, a relação com os fatos e evidências a partir de fontes históricas, é ainda o que pode possibilitar significar o presente através do passado, através do entendimento de mudança temporal, “olhar para o passado, pois no presente você vive a experiência de mudança temporal” (RÜSEN, 2013, p. 07).

De acordo com as professoras colaboradoras da investigação, a relação das crianças com o passado não era algo observado ou explorado no decorrer das práticas educativas; assim como nos documentos municipais, são identificadas propostas que envolvem elementos, que na perspectiva da aprendizagem histórica, podem ser compreendidos em sua potencialidade como fontes históricas e, no entanto, não são assim percebidos nas orientações municipais.

No percurso da investigação em campo, de acordo com a professora Emília, as atividades de “rodas de apreciação” voltavam-se principalmente a identificação de aspectos relacionados a linguagem artística-visual, e ao desenvolvimento da linguagem oral, e não havia a intenção de trabalhar as imagens e obras de arte quanto à expressão e aos significados de algo sobre a experiência humana do passado. No entanto, as professoras incentivavam as crianças a observarem e descreverem o que viam, e a partir da pesquisa em colaboração, a professora Emília passou a integrar também questões que abarcavam a relação com o passado.

Outra atividade que se insere nas práticas de linguagem artística-visual, foi a visita ao museu Alfredo Andersen. A professora Emília estava realizando um curso nessa área e, através dele, visitou museus e galerias de arte, o que oportunizou levar as crianças a conhecerem o referido local. Com isso, elas puderam entrar em contato com uma “história

real sobre o passado” acompanhada de outros vestígios. A relação das crianças com essa experiência pôde ser observada durante uma roda de conversa sobre a visita. A pesquisa em colaboração proporcionou também a elaboração de um instrumento, que tomou forma como uma “roda de conversa” com fontes históricas relativas as experiências das crianças e suas famílias.

Para além destes contextos formais das práticas educativas, a observação participante possibilitou “criar situações que normalmente não ocorreriam”, como aponta Vianna (2007, p.49). Foi possível estabelecer uma relação próxima com as crianças, as quais se interessavam em conversar, perguntar e chamar a pesquisadora para suas brincadeiras, propiciando contextos que permitiam testar algumas hipóteses. Nestas situações foi possível conversar com algumas crianças, apresentar-lhes livros com temas que emergiam em nossas conversas como sobre os “dinossauros”, e também sobre “os Astecas” e livros didáticos de História; e assim poder escutar o que elas tinham a dizer a respeito do que sabiam sobre o passado.

#### **4.2.1 Relação com o passado a partir da obra de Van Gogh**

A obra de Van Gogh, apresentada como “O casarão<sup>58</sup>”, foi trabalhada durante as “rodas de apreciação”, que são atividades permanentes semanais. Assim as crianças foram divididas em dois grupos, cada um com cerca de 13 a 15 pessoas. O primeiro realizou a atividade no dia 24/08/2012 (terceiro dia da pesquisadora em campo) e o segundo em 28/08/2012 (quinto dia da pesquisadora em campo). Enquanto a professora Emília trabalhava com um grupo de crianças, na mesma sala a professora Mafalda desenvolvia com as demais outra atividade. Esta é uma reprodução do quadro analisado:

---

<sup>58</sup> Em pesquisa realizada na internet, essa obra foi encontrada com os nomes “casa branca na noite” ou “casa branca à noite” e foi produzida em 1890.



“O Casarão” ou “Casa Branca na noite”; Van Gogh, 1890

Na primeira vez em que realizou a atividade, a professora Emília iniciou perguntando sobre as cores utilizadas pelo artista, e realizaram uma experiência misturando as cores para descobrir novas tonalidades. Na sequência, a professora buscou fazer perguntas que se referiam também ao passado, principalmente no sentido de uma comparação entre o passado e o presente.

*Prof. Emília - E esta casa? Hoje em dia ainda existe desse jeito?*

*(Algumas crianças dizem “sim” outras “não”)*

*Prof. Emília - E como são as casa de hoje?*

*Anne - São feitas de tijolo, não são feitas de madeira.*

*Prof. Emília - São feitas do que?*

*Prof. Emília - De tijolo. Mas essa casa aqui que ele desenhou? Será que era feita de que?*

*Carlos - **Pode ser** de madeira, de tijolo.*

*Prof. Emília - Mas essa casa aqui ele fez. Ele fez de tijolo será?*

*Carlos- É de tijolo*

*Renan - **Eu acho** que ele fez com tinta.*

*Prof. Emília- Sim ele fez com tinta, mas se eu olhar aqui ela parece mais com casa de tijolo ou com casa de madeira?*

*Crianças - de madeira!!*

*Prof. Emília - De madeira né? Mais rústico né? Será uma casa de madeira? Porquê?*

*Anne - Parece casa de telhado.*

*Prof. Emília- E a roupa dessas pessoas como era?*

*Crianças- Pretaaa!!*

*Prof. Emília- Preta? Mas e o modelo, que jeito que era? Mas como era, era igual a roupa que a gente usa hoje em dia? Que tipo de roupa eles usavam?*

*Maria - É uma bruxa!*

*Prof. Emília- Existe vestido daquele jeito ali que aquela mulher tá usando? (crianças estão agitadas porque neste momento algumas já haviam se sujado/esbarrado com a tinta utilizada na atividade.)*

*Prof. Emília - Não existe?*

*Olga - **Mas ainda existe** casa de madeira.*

*(24/08/2012 – transcrição do registro em áudio)*

Nesse contexto, apresentam-se apenas respostas das crianças às perguntas da professora. Nessas respostas, aparecem diferentes opiniões acerca da suposição se casas como aquela ainda existem ou não, e se era feita de madeira ou de tijolo. No entanto, a professora parecia já ter algumas expectativas em relação as respostas das crianças, o que de certa forma pode tê-las induzido a concordarem “em coro” com algumas questões. É relevante destacar a utilização de expressões que indicam suposição, como “parece” e “eu acho que”; assim como também as falas de Olga e Maria. Ao ser indagada sobre se ainda existiam ou não vestidos como os das moças do quadro, Olga, prefere retornar a questão sobre do que a casa era feita, e contesta as afirmações anteriores, afirmando “que **ainda existe** casa de madeira”. Com isso, identifica uma relação de **permanência** no tempo. Maria levanta a suposição de que a mulher vestida de preto era uma bruxa, o que pode corresponder a uma interpretação a partir de suas experiências, podendo estar relacionada a seu conhecimento a partir “das histórias” que tem contato. Em outro momento a professora volta a fazer perguntas sobre o presente e o passado:

*Prof. Emília - E o muro da casa aqui, ele é alto, baixo?*

*(Algumas crianças dizem “baixoo”, uma criança diz “altoooo”).*

*Prof. Emília - Alto?*

*Crianças- baixoooo*

*Prof. Emília - E os muros das casas de hoje, eles são altos ou baixos?*

*Crianças- Altooooo*

*Prof. Emília - Altos né? E porque será que ele quis desenhar um muro baixo aqui?*

*Clara - Porque **antigamente** era baixo!*

*Prof. Emília - E como você sabe que é antigamente?*

*Clara - antigamente os muros, eles eram baixinhos.*

*Prof. Emília - Mas porque será?*

*Clara: Para ver melhor!*

*Prof. Emília : Para ver melhor o quê?*

*Clara: Para ver melhor as outras coisas que tem do lado*

*Prof. Emília : Mas para quais outras coisas que tem do lado?*

*Crianças- “Outras árvores”, “outras casas”...*

*Thierry – pra ver se tem alguém mexendo na casa.*

*Prof. Emília - Para ver o que Thierry? Para ver se tem alguém mexendo na*

*casa? Hummm..interessante!*

*Luiz Gustavo - ou então pra ver se o cão tá solto!*

*Prof. Emília - Pra ver se o cão tá solto? E nessa obra aqui será que tinha alguma animal aqui no terreno? Não né? Será que aqui ele não quis desenhar o muro baixo e a casa bem alta para todo mundo ver a beleza da casa?*

*Crianças- “Pra todo mundo ver a beleza da casa”.*

*(24/08/2012 – transcrição do registro em áudio)*

Novamente apresentaram-se opiniões divergentes sobre o tamanho do muro, mas sob a orientação da professora, concordaram que ele era baixo. Em seguida ela pergunta sobre os muros “de hoje em dia” e rapidamente eles respondem que são “altos”, o que pode indicar que estivessem tentando fazer colocações “acertadas” ao contrapor passado e presente. Foi uma menina de cinco anos, que introduziu na conversa a palavra “**antigamente**”, o que surpreendeu até mesmo a professora. A partir de então, as crianças lançaram hipóteses sobre porque os muros eram baixos, para isso recorreram as suas experiências; mas quando a professora apresentou sua suposição as crianças tenderam a concordar com ela.

No trabalho com o segundo grupo, a professora levou às crianças uma pesquisa com informações sobre o artista, e realizou a experiência com tinta próximo ao fim da conversa, e não no início, como com o primeiro grupo. Assim que anunciou o nome do pintor, Ernesto disse que já havia ouvido falar nele, e “que ele já fez muitas artes, muito mais que essa aí”. Então a professora prosseguiu:

*Prof. Emília - Então essa daqui é uma das obras de arte dele. O nome dessa obra de arte aqui é Casarão.*

*Crianças- Casarão?*

*Prof. Emília- Casarão*

*Erick - é a casa dele?*

*Prof. Emília- Não sei se é a casa dele.*

*Erick - Parece que olhando é.*

*Djulia - Prof, tem uma coisa escrita.*

*Prof. Emília- É, fui que escrevi. É o nome da obra de arte dele. Então a professora Adriana tirou uma pesquisa sobre o Van Gogh. O nome dele na verdade é Vicente Van Gogh, ele já é morto.*

*Pedro - “Ixi” ele já foi “moito”.*

*Prof. Emília- Já! E ele nasceu bem antes de vocês. Ele é holandês, é um artista da Holanda, ele é nascido em outro país, lá na Holanda.*

*Ernesto - que é muito mais longe daqui*

*Crianças- é mesmo.(...)*

*(28/08/2012 – transcrição do registro em áudio)*

A obra parece ter ganhado mais significado para as crianças por estar relacionada a um sujeito. A partir da apresentação, Erick levantou uma questão e utilizando um vocabulário que indica suposição (“parece”), expressou uma opinião a respeito, que seria interessante ter sido explorada. A atitude de Djulia também é importante, e pode ser compreendida como um interesse pela “descoberta” sobre a obra. Na sequência, a professora perguntou sobre “o que eles conseguem ver na obra”, várias crianças falavam ao mesmo tempo “uma casa”, “uns homem”. Então ela pediu para que falassem um de cada vez; e fez outra pergunta, desta vez, utilizando expressões que indicam a mudança na passagem do tempo:

*Prof. Emília - Tá bom. Então essa casa aqui, ela parece ser antiga, nova, o que que vocês acham?*

*Crianças- antiga (em coro)*

*Prof. Emília - Antiga? Porque?*

*Crianças- Porque ele já morreu **a muito tempo**.*

*Prof. Emília- Não, mas isso aqui não é da morte dele. Isso aqui é ele que pintou.*

*(28/08/2012 – transcrição do registro em áudio)*

Ao perguntar sobre o “tempo” da casa, a professora esperava que as crianças buscassem nos elementos da imagem, justificativas para sua afirmação. Durante nossa segunda reunião, ela se surpreendeu ao analisarmos as falas das crianças, e verificarmos que elas interpretavam que a casa era antiga, porque a professora lhes havia contado que o artista já era falecido e nasceu “muito antes” das crianças. Eles se apoiaram em outra **evidência**, além das apresentadas pela obra, para responder a questão. No decorrer da atividade, as crianças pareciam não apenas realizar uma leitura da imagem; a obra era vista como uma pintura feita por um homem que viveu e já morreu muito antes delas. Quando a professora lhes perguntou como ele teria conseguido fazer com que uma casa grandona ficasse daquele tamanho, Patrícia respondeu que era “*Porque ele só conseguiu um papel pequeno*”. Ao perguntar sobre as cores, Dora disse que “*ele fez colorido porque é a casa dele*”:

*Prof. Emília - Fala Heloísa*

*Dora - ele fez colorido porque é a casa dele*

*Prof. Emília- Ah, ele fez colorido porque a casa era dele. Será que essa casa era dele?*

*Crianças- siiiim*

*Prof. Emília- É, podia ser né? E existem casas hoje em dia desse jeito aqui?*

*Crianças- Nãaaao*

*Prof. Emília- Vocês acham que não?*  
*Igor- só na casa dele.*  
 (28/08/2012 – transcrição do registro em áudio)

A professora Emília, utilizou o comentário de Dora, para fazer outras perguntas relacionadas ao tempo. Ao perceber que elas acreditavam que casas como aquelas já não existiam, falou sobre o curso que estava realizando e contou a eles que no dia seguinte faria uma visita ao museu Alfredo Andersen, “onde haviam muitas obras de arte”. Prosseguiu contando que já havia ido a um outro museu que se chamava Solar do Barão, e que tinha características parecidas com a da casa representada na obra:

*Prof. Emília - O Solar do Barão ele é um casarão, parecido com esse aqui. E o Solar do Barão ele é uma casa bem antiga, igual esse daqui. Então não existe casas com pessoas morando, mas o Solar do Barão é um museu que as pessoas tem acesso para entrar lá e poder ver as exposições que estão lá.*  
*Djulia- Vou falar pra minha mãe me levar lá.*  
*Prof. Emília - Pode falar pra sua mãe te levar lá. Nesse museu contam a história da casa, a história do Barão que morou lá. A casa é bem antiga mesmo, o teto dela é bem alto é bem parecida com essa daqui. Ela tem restauros para preservar as coisas que eram antigas. Tem um lustre na casa, vocês sabem o que é um lustre?*  
*Crianças- Nãaao*  
*Maria - eu sim*  
*Prof. Emília - O que é?*  
*Maria - é uma luz que a gente deixa pra iluminar a casa.*  
*Prof. Emília - Isso, e o lustre é um negócio bem antigo, bem bonito. Tem uns desenhos no teto*  
*Maria - eu tenho um lustre!*  
 (28/08/2012 – transcrição do registro em áudio)

Nesse momento, a professora não trabalhou com a intenção de comparar passado e presente, e apresentou novas informações às crianças que apontavam para um passado que está no presente, buscando descrever suas características. Na fala de Maria, não fica claro se a menina concorda com a professora com o fato de que lustres são necessariamente antigos, ela parte da ideia que traz em sua experiência, lustres ainda são utilizados, e ela tem um.

Próximo ao fim da atividade, a professora perguntou sobre as roupas que as pessoas do quadro estavam vestidas, se ainda eram utilizadas, e “como” eram utilizadas. A expressão, “como” levou as crianças a discutirem sobre “quando”, as roupas haviam existido:

*Prof. Emília -E olhem aqui. As roupas das pessoas, as roupas que eles estão vestindo. Essa roupas a gente usa hoje em dia?*

*Crianças- nãaaaao*

*Prof. Emília- Não? **Como** será que eram usadas essas roupas então?*

*Rosa- **Era no mês que só existia os nossos pais.***

*Prof. Emília- No mês que só existiam os pais?*

*Crianças- siiiiim*

*Prof. Emília- Ou nos anos?*

*Rosa - nos anos*

*Prof. Emília- Nos anos né? Porque alguns pais são mais velhos, daí eles usavam será?*

*Crianças- usavam*

*Prof. Emília - Sabia que eu acho que essas roupas são mais velhas ainda que os pais de vocês?*

*Calvin - **Meu pai é mais velho que essa roupa. Ele tem dez anos.***

*Rosa - **Dez anos? Ele já passou de dez anos.***

*(28/08/2012 – transcrição do registro em áudio)*

Nesse contexto, as crianças utilizaram a palavra “mês” e a ideia de “idade” para se referir a passagem do tempo, e para lançar hipóteses sobre a diferença entre o tempo em que aquelas roupas eram usadas e o deles. Indicam desta forma, perceber a ideia de mudança temporal, e trabalham com a “linguagem do tempo” pela qual Calvin não apenas lança a ideia de que seu pai seja “mais velho” que aquelas roupas, como também busca justificar sua opinião, apresentado um dado referente a sua idade, que é questionado por Rosa. A estimativa lançada por Rosa, de que o pai de Calvin “já passou de dez anos”, pode ser mais um indício da ideia de mudança temporal, assim, os pais não tiveram sempre a mesma idade, podem ser “mais velhos” no presente, mas também possuem um passado em que foram mais jovens.

#### **4.2.2 Experiência do passado a partir de fotos e objetos antigos de família**

O desenvolvimento desta atividade foi o resultado de uma proposta construída em colaboração entre as professoras e a pesquisadora. Seu processo de elaboração é apresentado no capítulo 3, tópico 3.4.1.2 “Instrumento de investigação construído em colaboração”.

A aplicação foi realizada no dia 13 de setembro de 2012, contou com a participação de 11 crianças, das quais apenas seis haviam levado as “fontes históricas” sobre suas famílias. Quem orientou a atividade foi a professora Emília, e em alguns momentos teve também a



participação da pesquisadora. Enquanto era realizada essa prática, as demais 16 crianças estavam na mesma sala, nos cantos com jogos sob a supervisão da professora Mafalda. A atividade foi registrada em áudio, vídeo, e fotografias. As fontes históricas levadas pelas crianças constam no quadro abaixo:

QUADRO 9. FONTES HISTÓRICAS SOBRE A HISTÓRIA DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS

NOME DA CRIANÇA	FONTES HISTÓRICAS LEVADAS PARA A ATIVIDADE
Hugo	- Disco de seus pais; (acompanhado de um bilhete escrito pela mãe sobre o que contou a criança e sua reação)
Pedro	- Sapatinho de quando era bebê.
Djulia	- Máquina de escrever (Sua mãe enviou a história sobre o objeto)
Rosa	- Caderno de recordações de 15 anos da sua mãe; - Ursinho de pelúcia que a mãe ganhou de uma amiga, a qual deixou um recado sobre isso no caderno de recordações - Diário de sua vida, feito por sua mãe -com bilhetinhos, flores ganhas em datas comemorativas, dentinhos que caíram.
Clara	- Mordedor do pai quando era bebê; - Fotos dos bisavós maternos, e outras sobre sua família.
Patrícia	- Disco de seu avô; - Disquete - Foto da infância da mãe; - Carteirinha escolar de quando sua mãe estava na sexta-série.

A maior parte das fontes históricas diziam respeito a história de familiares das crianças, e é possível apontar, que trabalhar com elas pode ser mais significativo para um processo de aprendizagem histórica, se houver outras fontes pelas quais possa ser investigada uma mesma situação. No entanto, com as informações disponíveis, as crianças recorreram as suas experiências e as evidências identificadas nas fontes, para lançar hipóteses sobre elas. Foi possível identificar elementos que indicam sobre suas ideias de mudança, diferença e continuidade no tempo.

Ao conversarem sobre o disco trazido por Hugo, a professora leu o bilhete enviado por sua mãe: *“Bom dia, tentei explicar para ele qual foi a importância do LP, na época em que éramos da sua idade. Onde falei que tocava música e ele não acreditou e ficou muito impressionado”*. Em seguida lhe perguntou quem tocava as músicas, e ele respondeu que era seu pai, ela indagou então se o disco pertencia a seu pai, e Hugo respondeu que agora era

dele. A professora Emília então perguntou se ele escutava as músicas que tinham ali, e se elas eram iguais as que são ouvidas atualmente. As crianças passaram a falar não sobre as músicas, pois desconheciam o conteúdo dos LPs, mas do aparelho em que era usado. Patrícia disse que “era outro rádio”, Thierry que “era grande”, a professora então lhes perguntou “como eles usavam”:

*Jorge: Tem que colocar naquilo que faz o cd “virar” pra tocar.(gesto com mão girando)*

*Professora Emília: Mas o que que faz o disco virar pra tocar?*

*Ígor: Aquele negócio que coloca assim, e daí vai girando.*

*Clara : E daí vai girando e toca a música.*

*Patrícia: Ah eu sei!*

*Djulia: É o mesmo disco que fica rodando.*

*Professora Emília: Mas como é o nome do rádio que a gente colocava para tocar esses discos? Quem sabe? É igual os rádio de hoje em dia?*

*Crianças: Não!*

*Rosa: Os nossos é menor menor, e os de antes eram grandes.*

*Professora Emília: Mas e como será que era o nome?*

*Ígor: Então girava sozinho e tocava com a mão. (fazendo referência ao movimento de DJ's) É porque eu assisti no “Chris”. (Fala sobre a série “Todo mundo odeia o Chris”)*

*Clara: Eu já vi o Chris. Quando acaba a aula, começa o Chris. Sabia?*

*(outras crianças também dizem que viram no seriado “do Chris”)*

*Professora Emília: O que ?*

*Clara: Quando acaba o CEI começa o Chris.*

*Professora Emília: É verdade no Chris tem né.*

*Ígor: E, e, ô professora, porque o DJ que toca. Ô prof. sabe que eu assisti Chris né e que ele tinha uma corrente de ouro assim e balança o disco assim (movimento de DJ)*

*Professora Emília: Mas hoje em dia a gente usa um outro aparelhinho para escutar música também.*

*Clara: o computador!*

*Pedro: Música?*

*Crianças: Celular! Celular.*

*Professora Emília: Celular. Hoje em dia o celular tem várias funções.*

*Jorge: para ligar!*

*Djulia: Jogar joguinho.*

*Clara: Eu ainda escuto rádio em casa!*

*(Registro em áudio e vídeo - 13/09/2012)*

A conversa, que inicialmente seria sobre a experiência do passado a partir dos discos dos pais de Hugo, tomou outro caminho. As crianças se interessaram em falar do aparelho em que era tocado, visto que este era um elemento do qual tinham conhecimento, referenciando em um seriado sobre a infância e adolescência de um menino estadunidense, que se passa na

década de 1980. Aparece também a ideia de que o objeto usado no passado era diferente, e apesar de ser “outro”, Clara diz que ela *ainda* o utiliza.

Durante o trabalho com as fotos trazidas por Clara, a professora perguntou o que diferia as fotos dos seus bisavós para as fotos atuais, e ela designou como atributo de tempo, o fato de que as fotos antigas eram preto e branco:

*Professora Emília – Então mostre o que tem nas fotos*

*Clara - O meu bisavô e a minha bisavó, que já morreram. Meu pai e minha bisavó. Minha mãe e (...) não lembro, e a minha mãe quando era criança.*

*Thierry: Nossa, está com a mesma cara!*

*Clara: Esse aqui é o meu bisavô e o amigo dele. Dentro do carro que meu bisavô mesmo fez.*

*Dora: ai que legal!*

*Igor- olha andando na areia*

*Clara: Eu acho que aqui também é meu bisavô e minha bisavó.*

*Pesquisadora Andressa: E você sabe onde que eles estavam naquela foto?*

*Clara: Sim, só que eu não sei o nome. E aqui eu acho que é a minha mãe. Eu acho que é ela.*

*Professora Emília: E as fotos de hoje em dia elas são iguais a essas de antigamente?*

*Crianças: Não, são antigas.*

*Professora Emília: Mas o que que tem de diferente dessa foto para as fotos atuais de hoje?*

*Clara: É que elas são preto e branco.*

*Professora Emília: quais são preto e branco?*

*Clara: Olha, essa e essa.*

*Professora Emília: e as de hoje são como?*

*Clara: coloridas!*

*Professora Emília: Coloridas né.*

*Pesquisadora Andressa: Mas será que fotos atuais não podem ser preto e branco também?*

*Professora Emília: Será que não tem foto preto e branco ainda? A minha identidade é preto e branca!*

*Clara: Sabe porque “essas daqui” são preta e branca? Porque elas são antigas. (dá ênfase à “essas aqui”)*

*(Registro em áudio e vídeo - 13/09/2012)*

É possível que Clara tenha tido a intenção de passar a ideia de que, apesar de poderem existir fotos “atuais” em preto e branco, “aquelas” que retratavam seus bisavós eram assim porque eram antigas. Nesse contexto, não foram exploradas as evidências que poderiam ser identificadas nas fotografias, para desenvolver ideias mais elaboradas sobre o atributo desenvolvido por Clara, ou mesmo para corresponder à curiosidade expressa pelas crianças sobre o passado ali retratado.

Assim como nas fotos de Clara, em que apresenta o *amigo* de seu bisavô e um “carro feito por ele mesmo”, as fontes levadas por Rosa, também permitiram as crianças reconhecerem sentimentos humanos compartilhados no presente no passado:

*Rosa: Esse é o caderno de recordações da minha mãe quando ela tinha 15 anos.*

*Prof. Emília: 15 anos?*

*Rosa: E daí um amigo dela, e alguns primos e amigas assinaram uma coisas engraçadas que a minha mãe falou pra você ler.*

*Prof. Emília: Ah é? Deixa eu ver? “Se lembre do recado do cartão e não descabele nem deixe seus irmãos descobrirem ele, se não eu descabele vocês sua amiga Cristiane”.*

*(As crianças dão bastante risada)*

*Rosa: É que se a minha mãe ou os irmãos dela descabelassem o bichinho, a amiga dela vai na casa dela e descabele a minha mãe.*

*Prof. Emília: E esse bichinho era de quem então? (Rosa levou o bichinho para mostrar a turma)*

*Rosa: era da minha mãe, ela ganhou de quinze anos. Tem também tem esse. (mostra o diário que sua mãe fez sobre ela)*

*Pedro: olha era de quando ela era bebê.*

*(Registro em áudio e vídeo - 13/09/2012)*

O levantamento de hipóteses pelas crianças e explicação a partir de uma evidência, pôde ser identificado no momento em que Patrícia apresentava aos colegas cartões de natal que sua mãe havia recebido de algumas amigas:

*Professora Emília: Agora a gente vai escutar o que a Patrícia trouxe. Vamos prestar atenção.*

*(crianças falando juntas)*

*Patrícia: Uma cartinha.*

*Professora Emília: E de quem é?*

*Thierry: **Do papai Noel, podia ser do Papai Noel...***

*Jorge – Nem é do papai noel*

*Professora Emília: É de Natal, foi mandada para sua mãe né? Quem mandou pra sua mãe?*

*Jorge – o papai noel*

*Professora Emília: Foram as amigas dela que mandaram para ela.*

*Jorge e Thierry – **também pode ser papai noel***

*Patrícia – **mas tem que assinar***

*(Registro em áudio e vídeo – 13/09/2012)*

Para Thierry, o fato de identificar elementos relacionados ao natal, tornava possível

que a cartinha tivesse sido enviada pelo Papai Noel, para isso ele utiliza uma expressão de suposição “podia ser”. Patrícia encontrou outro elemento para justificar sua opinião, as cartas tem de ser assinadas, e no caso a assinatura do cartão era das amigas de sua mãe. As crianças também levantaram hipóteses sobre o que seria o disquete que ela havia trazido:

*Dora – o que será isso?*

*Pedro - é uma carteirinha*

*Clara - é um mini cd quadrado*

*Patrícia - A minha mãe colocava dentro do computador pra ela fazer trabalho.*

*Prof. Emília - Isso! Olhem só ela colocava dentro do computador pra fazer trabalho, e hoje em dia será que a gente usa ainda aquilo ali?*

*Crianças - “não”*

*Prof. Emília - sabe como é nome daquilo ali? (...) Disquete. E hoje o que agente usa?*

*Rosa - pen drive*

(Registro em áudio e vídeo – 13/09/2012)

Patrícia indicou o significado daquele objeto no passado, referenciando-se na experiência de sua mãe. O ato de significar um objeto através de sua história pode ser percebido, no momento em que Djulia apresentou uma máquina de escrever que pertenceu ao seu tio e serviu como brinquedo para sua mãe, que o guardou para seus filhos:

*Professora Emília: Agora a Djulia vai falar sobre o que ela trouxe.*

*Clara: Eu já sei o que que é!*

*Djulia: Uma máquina.*

*Professora Emília: uma Máquina, então abra para mostrar.*

*Ígor: Nossa o que que é isso?*

*Clara: é uma máquina de escrever.*

*Djulia: só que não pode encostar a mão*

*Professora Emília: qual é a história dessa máquina?*

*Djulia: Essa máquina era do meu tio. Mas o meu tio ele fazia banda, ele trabalhava com isso aqui e também ele fazia banda.*

*Professora Emília: escrevia música né.*

*Djulia: é, mas minha mãe era pequenininha ela também escrevia, quando ela era pequenininha ela também brincava com isso aqui. Meu tio ia jogar fora e minha mãe pegou.*

*(todas as crianças querem mexer na máquina)*

*Professora Emília: E do que que a sua mãe brincava quando era criança?*

*Djulia: De escolinha, de “necessário”. E também de umas coisas que não lembro. Também meu tio ia jogar fora e minha pegou(...) E minha mãe falou assim, que ela guardou para ela pra mostrar para mim e pro meu*

*irmão.*

(Registro em áudio e vídeo – 13/09/2012)

A pergunta feita pela professora Emília, para que Djulia contasse “a história” daquela máquina, proporcionou que ela narrasse essa história, falando de seu significado no passado como instrumento de trabalho de seu tio e para as brincadeiras de sua mãe, e do fato de ter sido guardada para que fosse mostrada a ela e a seu irmão. Trata portando da historicidade daquele objeto, e de sua qualidade temporal, o que de acordo com Jörn Rüsen, é um pressuposto para o aumento da dimensão da experiência histórica, pelo aprendizado histórico.

Ao dar continuidade a atividade a professora perguntou: “*Será que não tem ainda alguns lugares que utilizam essa máquina?*”. Algumas crianças disseram que não, Jorge complementou: “*porque no computador também pode escrever né?*”. A professora então comentou que a máquina de escrever não era igual ao computador e pediu para que Djulia explicasse como funcionava:

*Djulia: Coloca o papel aqui,*

*Professora Emília: coloca o papel e o que acontece?*

*Djulia: e saí escrito ali*

*Clara: e daí aperta aqui que sai as letras no papel.*

(Registro em áudio e vídeo – 13/09/2012)

A docente então perguntou como isso acontecia no computador, e se as letras saíam como naquela máquina. Clara disse que no computador teriam que “*abrir uma página e escrever*”, a professora passou a comentar sobre a impressora, no entanto, as crianças estavam ansiosas para poderem “brincar também” com o objeto. Queriam saber como funcionava, e Igor inclusive sugeriu que “*a gente podia pegar um papel e ver. Colocar um papel e ver se é mesmo*”. Em meio a euforia das crianças, perguntei a elas se existia computador na época em que o tio da Djúlia usava aquela máquina:

*Pesquisadora Andressa: Existia computador na época que o tio da Djulia usava essa máquina?*

*Crianças: Não!*

*Pesquisadora Andressa: Por que?*

*Patrícia: Se existisse eles usavam o computador ele usava.*

*Pesquisadora Andressa: E como que mudou Patrícia, da época que eles usavam essa máquina para o computador?*

*Patrícia: Eles foram mudando, mudando e mudando, e eles começaram a*

***pensar e fizeram o computador.***

(Registro em áudio e vídeo – 13/09/2012)

Ao tratarem das diferenças entre presente e passado, emergiram também ideias de continuidade. Os rádios podem mudar, no entanto, as pessoas continuam a ouvir música; a forma de se comunicar já foi realizada por carta e continua a acontecer sob esta e outras formas, como pelo computador ou celular. É possível apontar que a ideia de um passado que não é estático e constitui o presente pôde ser trabalhado nesta atividade com as crianças pequenas, mobilizando aprendizagens relacionadas aos conceitos de segunda ordem, como evidência, inferência, narrativa e mudança.

Ao tratar da compreensão das crianças sobre as pessoas do passado, Peter Lee (2003) cita o exemplo de alunos ingleses, do quinto ano de escolaridade, que compreendiam que as pessoas do presente são mais espertas que as do passado, por possuírem tecnologias e agirem de forma inteligível; assim uma delas justifica sua opinião dizendo que “nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”. Nessa perspectiva, é possível, que mesmo de forma embrionária, a fala de Patrícia revele outra forma de compreender as pessoas do passado e do presente. Assim, as pessoas do passado não usavam computador porque não tinham, mas nós temos porque *as pessoas* (ou ainda eles) foram *mudando*, ou seja, produzindo no tempo, para que hoje tenhamos o computador.

#### **4.2.3 Experiência e interpretação do passado a partir de um patrimônio histórico**

A professora Emília participou um curso sobre linguagem artística-visual, através do qual realizou visitas a museus e exposições de obras de arte. Isso possibilitou levar as crianças para visitarem o museu Alfredo Andersen. Como a pesquisadora já não estava desenvolvendo a investigação em campo, elas a comunicaram e a convidaram a participar. Assim, no dia 21 de setembro, sexta-feira, durante o período da tarde, a turma do pré II, professoras, pesquisadora, coordenadora pedagógica, e outras duas funcionárias do CEI, foram com um ônibus cedido pela PMC ao museu Alfredo Andersen, localizado no centro de Curitiba.

Chegando ao local, as crianças assistiram a um teatro de bonecos sobre a “história da

vida do artista”. Ao final, lhes contaram que a casa em que iriam visitar as obras, havia sido também o lugar em que Alfredo Andersen morou. Em seguida, elas foram divididas em dois grupos, cada um guiado por um monitor do próprio local, a pesquisadora acompanhou o grupo que estava com a professora Mafalda.

As crianças pareciam desapontadas por não encontrarem nos espaços “a casa do Alfredo”, mas sim, paredes brancas e quadros de outros artistas. Erick, ao ver um banquinho de madeira envernizado, me perguntou se era a mesa de Andersen, outras crianças que estavam próximas disseram que não era a cadeira, e sim o banco dele. Sugeri então que perguntassem a monitora:

*MONITORA: Não, não era. Isso aqui foi colocado porque aquela pintura foi feita ao vivo. Aí o artista veio, pintou e todo mundo que estava aqui viu. Mas não é do Alfredo não, mas tem. Só que está guardada, é que depende, quando monta a exposição aí as pessoas falam “a gente vai botar coisas do Alfredo Andersen, agora a gente vai botar só quadros”.*

*Erick: **Mas o Alfredo Andersen quando era pequenininho morava aqui?***

*MONITORA: Sim, essa é a casa dele. Essa aqui, ele morou aqui. Aqui era o atelier dele, aqui ele recebia os alunos dele e dava aula de arte. E lá embaixo ele morou de verdade. Quando ele estava vivo ele morou mesmo. Aí a gente vai conhecer a casa dele, a parte de baixo, a parte de cima a gente já conheceu, e a gente vai conhecer a parte de baixo. Aí eu falo para vocês onde que era a sala, onde que era cozinha, onde que era o quarto dele. Beleza? Hoje virou tudo museu, mas na época.*

*Maria: **Onde que era o quarto da menina?***

*MONITORA: Oi? Isso mesmo. Onde era o quarto das meninas, das filhas dele.*

*Jorge: **Ele tinha filho?***

*MONITORA: Ele teve quatro filhos. Dois meninos e duas meninas. (...)*  
(Transcrição da gravação em áudio -21/09/2012)

Alfredo Andersen, se mudou aos 55 anos para a casa que posteriormente se tornou o museu. O fato de as crianças perguntarem sobre quando ele era pequenininho, ou sobre “as crianças”- seus filhos, pode indicar o interesse delas por outros sujeitos, mesmo os de outros tempos, que se aproximam ou correspondam as suas próprias experiências, no caso, de ser criança.

O espaço térreo havia sido modificado para acomodar as exposições e, desta forma, também não tinha aspecto de “casa”. No entanto, a monitora dava vida à imaginação das crianças ao contar-lhes como havia sido usado cada espaço, e as histórias que guardavam os quadros feitos pelo artista. Havia ainda uma vitrine com seus objetos pessoais.



Uma questão exposta pela guia rendeu, durante a roda de conversa sobre a visita, perguntas, suposições e *imaginação histórica* para preencher as *lacunas* levantadas pelas crianças; se tratava da “janela de restauro”. No fragmento abaixo, consta a explicação dada pela monitora; sem que as crianças fizessem perguntas anteriormente ou posteriormente:

*MONITORA: Agora o que eu quero mostrar para vocês, é essa sala aqui olha. Antigamente aqui ficava o quarto dos filhos dele, dos meninos como ele chamava. E daí, não era branca a parede. Era toda decorada com essa pintura. Aí quando virou museu, a gente pintou tudo de branco. Por quê? Porque se você coloca um quadro em uma parede branca aí ele vai ter destaque. Imagina agora, vocês conseguem imaginar essa parede toda pintada e daí eu vou e coloco um quadro? Não vai aparecer nada. Ninguém sabe se vai olhar para a pintura da parede, se vai olhar para o quadro, o que que vai olhar. Só que quando eles foram montar o museu, isso aqui chama “janela de restauro”, que é um testemunho de como era a pintura antigamente, né. Então antigamente era tudo pintado, a parede inteira. Mas hoje em dia é tudo branco porque virou museu. Beleza?*

(Transcrição da gravação em áudio -21/09/2012)

Na segunda feira, foi realizada uma roda de conversa com a “turma do pré II” sobre a visita ao museu, coordenada pela professora Mafalda, pois a professora Emília precisou se ausentar. A docente iniciou, perguntando às crianças o que elas haviam visto no museu; Rosa disse que haviam visto “*muitas esculturas bonitas, um monte de esculturas feitas pelos alunos do Alfredo Andersen*”, outras crianças mencionaram o teatro. A professora Mafalda perguntou então, sobre o que tratava o teatro:

*Jorge: Ele queria ser pintor!*

*(crianças falam todas juntas)*

*Professora Mafalda: Olha o Ernesto quer falar. Fala Ernesto.*

*Ernesto: Que o pai dele não deixava, ele queria que ele fosse marinheiro, mas ele não queria, ele queria ser pintor*

*Professora Mafalda: Ah, era o sonho dele né*

*Calvin: eles foram viajar*

*Professora Mafalda: Ah eles foram viajar. Fala Ana (...)*

*Ana: As escultura, tinha uma parte das parede que eles descobriram que era uma janela, só que não tinha janela, não tinha vidros.*

*Ernesto: É, só tinha marcas!*

(Transcrição da gravação em áudio -21/09/2012)

Ana se referia, a janela de restauro. No grupo que acompanhei, as crianças ouviram a explicação da monitora sem fazer perguntas quanto a isso; no entanto parece ter sido uma dúvida de várias crianças o fato de aquela janela ser tão “diferente”. Perguntei a eles, se lembravam o que era aquilo e muitos tentavam responder e fazer comentários ao mesmo tempo:

*Pesquisadora Andressa: Vocês lembram o que era é isso gente?*

*(crianças falam ao mesmo tempo)*

*Erick: a gente viu a casa do Alfredo Andersen*

*Pesquisadora Andressa: Vocês lembram o que era aquela janela? Porque que ela chama aquilo de janela?*

*Rosa: aquela era uma janela de cristal*

*Pesquisadora Andressa: Era uma janela aquilo mesmo? Que nem essa daqui que dá pra rua?*

*Crianças: Não!!!*

*Ernesto: Era que nem uma... Que nem uma... porta! E tinha um monte de marca e também um monte de folha e também tinha... e era quadrado e também tinha umas retângulos.*

*Rosa (só ouvi na transcrição): Era pra respirar*

*Pesquisadora Andressa: Vocês lembram que cor que era a parede inteira da casa?*

*Crianças : “brancaa”*

*Pesquisadora Andressa: E ela sempre foi branca?*

*Crianças: “Não”, “Sim” (ao mesmo tempo)*

*Miguel: Porque eles pintaram ela de branca, e depois... verde e depois e vermelha.(...)*

*Erick: Tinha uma casa...*

*Jorge: Porque a casa deles já tavam velha*

*Pesquisadora Andressa: Ah então. Isso mesmo Jorge. Aquela casa não era uma casa antiga? Porque quando eles tiveram que pintar a casa de novo para usar, quando eles foram pintar a casa para deixar ela branquinha para colocar os quadros, eles não pintaram aquele pedacinho, pra que vocês pudessem ver como que era aquela parede antigamente. Entenderam? E nós chamamos isso de “janela de restauro”.*

*(Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)*

As crianças foram construindo suas explicações de acordo com o que viram, ouviram e interpretaram sobre o fato de existir no local uma janela de restauro. A conversa prosseguiu, com as crianças contando sobre os quadros, objetos, como foram até lá, Cristina contou que já havia pintado sua mão na tinta que tinha na casa de seu avô, outros falaram sobre o teatro, e cerca de dez dez minutos depois, em meio a outros assuntos, Rosa, que até então não havia mais participado da “roda”, voltou a questão da janela, lançando outra hipótese para a

questão:

*Professora Mafalda: Fala Rosa, a Rosa está com a mão levantada*

*Rosa: **Eu acho que a janela era para iluminar a casa porque eles não existia luz naquela época.***

*Pesquisadora Andressa: Como que é Rosa?*

*Professora Mafalda: Olha lá a Rosa tá falando pré II!*

*Rosa: **Aquela janela era para respirar e pra sair sol, porque não existia luz naquela época, então aquela janelona servia pra respirar e pra bater sol dentro das casas.***

*Professora Mafalda: **Aí acho que era aquela janelona grande, que eles perguntaram porque que era tão grande, lembra?***

*(Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)*

Rosa parecia não ter compreendido de que janela estávamos falando, e continuou pensando sobre a janela que lhe havia chamado a atenção. Durante a roda de conversa, ninguém havia mencionado a ideia de que “naquela época” não existia luz elétrica, e ficamos muito surpresas com o seu comentário. A partir da questão levantada por Ana, e debatida com as crianças, Rosa “criou um novo problema” e também uma “explicação histórica” para sua questão. Realizou esse processo, a partir das *evidências* que dispunha (talvez o tamanho da janela, o fato de a casa ser antiga), o *saber histórico* que possuía (nem sempre existiu luz elétrica), e sua *imaginação histórica*, para preencher as lacunas que constituíam o problema que percebeu.

De acordo com Rüsen, “o aprendizado histórico, inserido na dimensão da experiência, torna-se um processo de formação, sempre que tenha constituído determinada competência experiencial” (2010b, p. 112). Com isso, ele aponta o processo em que as experiências históricas são conscientes, em que o movimento de busca do conteúdo empírico do saber histórico nasce do próprio sujeito, “de sua curiosidade empírica”. É possível apontar que a explicação construída por Rosa, indica um processo de desenvolvimento da cognição histórica, em que a dimensão da experiência histórica transita do lado passivo ao ativo:

Algo se impõe, de fora, à consciência, mas é esta que, ao registrá-lo, o processa com recursos interpretativos próprios, fazendo-o perceptível e cognoscível. O processo de transformação da experiência, no qual o aprendizado se torna formação, é uma transferência da ênfase do lado

passivo para o ativo. O sujeito transcende seus próprios limites e os do saber histórico que lhe é dado e põe-se a busca de novas experiências históricas. Nesse movimento, ele agrega a si novas dimensões da experiência histórica, correspondentes a seus próprios interesses, aspirações e esperanças. (RÜSEN, 2012b, p. 112)

Dando sequência a roda de conversa, perguntei as crianças como elas achavam que era viver quando não tinha luz elétrica. Várias crianças queriam responder, fazer comentários, ou conversar entre elas. Rosa respondeu “*Eu acho que de noite era muito escuro andar nas casas, daí eles acendiam velas*”, mais uma vez revelou pensar o passado a partir de sua qualidade temporal, lançando uma hipótese sobre como as pessoas agiam, em um contexto diferente do que ela possui no presente. Perguntei então o que as crianças faziam de noite em suas casas:

*Rosa: A gente acende as luzes, porque agora existe luz.*  
*Carlos: A gente dorme, janta*  
*Miguel: escova os dentes*  
*Criança: A gente dorme, escova os dentes, janta.*  
*Pesquisadora Andressa: E vocês brincam o que mais vocês fazem?*  
*Rosa: Espera a barriga baixar.*  
 (Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

Então perguntei o que achavam que Alfredo Andersen, fazia durante a noite:

*Jorge: Dormia.*  
*Pesquisadora Andressa: Será que ele só dormia? O que será que eles faziam para se divertir*  
*Jorge: Eles brincava.*  
*(crianças: eu quero falar, eu quero falar!!)*  
*Pesquisadora Andressa: Brincavam. E do que podia ser?*  
*Ana: Ele ficava pintando os quadros delas enquanto elas brincava de noite.*  
*Pesquisadora Andressa: à luz de velas será, porque não tinha energia elétrica?*  
*Ana: é.*  
 (Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

Ana já havia comentado sobre a história contada pelo monitora, a respeito do quadro em que Andersen retratou suas filhas, e agora passava a integrar esse fato para imaginar como eram as noites, em uma época em que não havia luz elétrica. Ideia reforçada por mim, e que

foi questionada por Ernesto, o qual referenciou sua opinião em outra evidência: a casa tinha lâmpadas, logo, também possuía energia elétrica.

*Ana: Ele ficava pintando os quadros delas enquanto elas brincava de noite.*  
*Pesquisadora Andressa: à luz de velas será, porque não tinha energia elétrica?*  
*Ana: é.*  
*Ernesto: tinha sim*  
*Rosa: não tinha não*  
*Professora Mafalda: Não naquela época não tinha não.*  
*Ana: Não tinha não.*  
*Pesquisadora Andressa: Será que tinha?*  
*Ernesto: Então porque tinha aquelas luzes?*  
*Professora Mafalda: Quais luzes?*  
*Ernesto: Aquela lá!*  
*Professora Mafalda: Não, mas aquelas luzes eles colocaram depois né.*  
*Pesquisadora Andressa: As lâmpadas?*  
*Ernesto: é*  
*Rosa: É aquelas lâmpadas eles colocaram depois, só pra iluminar o museu.*  
*Pesquisadora Andressa: É verdade Ernesto, pode ser que já tivesse, ou que tenha sido inventada a luz elétrica, enquanto ele morava lá. Né? O vocês acham? A gente tinha que conferir então, que ano que foi que inventaram a luz elétrica, mas pode ter sido né?*  
*(crianças falam juntas)*  
*Professora Mafalda: A professora pode pedir para a professora Adriana pesquisar.*  
 (Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

Ernesto pensou sobre a suposição da colega, que já havia sido levada em frente pela pesquisadora e pela professora, e já era compartilhada por todos como uma interpretação “plausível” e até mesmo “verdadeira” sobre o motivo das janelas serem grandes, e, consequentemente, como um dado que estava a nos fazer imaginar como poderia ter sido a vida de Alfredo e sua família. Mesmo sob toda “pressão” que poderia representar “a maioria”, o menino de cinco anos desconstruiu a versão anterior, demonstrando a partir de uma evidência, que o que pensávamos poderia ser um equívoco, o que provavelmente era.

Nascido em 1860, Alfredo pode ter vivido grande parte de sua vida sem ter conhecido energia elétrica; no entanto, se mudou de Paranaguá para Curitiba nos primeiros anos do século XX, período em que em Curitiba iniciava o processo de utilização da energia elétrica. Quando se mudou para a casa em que hoje é o museu, em 1915, sendo a residência na região do centro histórico de Curitiba, e Andersen, um artista renomado e bem sucedido, é provável

que mesmo que a luz elétrica não fosse algo popular, ele já a tivesse.

Assim, Ernesto apresentou um modelo de interpretação histórica, que rompeu com o dogmatismo de que “a história” da pesquisadora, da colega, ou da professora, era a única possível e verdadeira, ao colocar o saber histórico em perspectiva. Demonstrando, mesmo que de forma embrionária, uma forma de argumentação, que não era apenas pela negação, por um exemplo do passado, ou pela tradição, mas sim, pela identificação de uma evidência.

Durante a roda de conversa, as crianças falaram também sobre as obras de arte contemporâneas, suas cores e as figuras de animais, mas sobretudo comentavam aquilo que era relativo à história de Alfredo Andersen, a partir da narrativa contada através do teatro, das histórias sobre seus quadros, dos objetos da vitrine e da “casa” em que ele havia morado e que passou a ser o museu. A partir destes vestígios, as crianças narravam, mesmo que de forma fragmentada, suas interpretações sobre a vida do artista.

Erick, comentou que “*Tinha uma casa lá...tinha uma...aquela que eles jogaram água e tinta. (...) a gente foi na casa dele, e daí tinha uma casa rosa*”. O local em que lhes explicaram sobre a obra a que Erick se referiu, é o mesmo em que buscavam descobrir se o banco de madeira, era um banco ou uma mesa de Andersen; e que a monitora esclareceu que não era e que posteriormente lhes apresentaria onde era de fato “a casa de Andersen”.

A relação de interesse pela “história” do artista, a partir de uma relação emocional com os sujeitos nela envolvida, pôde ser percebida em diversos comentários. Como no caso de Ana, que parecia ter se compadecido com a história de um quadro, que segundo a monitora, era um “pouco borrado” porque Andersen não havia terminado de pintar. Ele havia chamado a atenção de uma de suas filhas para ajeitar a postura enquanto brincava; ela não obedeceu, então ele resolveu pintá-la para que visse o quanto ficava feia, o que a deixou muito triste e o fez parar de pintar, deixando o quadro por terminar. Sobre isso, as crianças comentaram:

*Ana: Sabia que tinha uns quadros, e ele pintou a filha dele toda torta*

*Professora Mafalda: Toda torta, ele pintou a filha dele toda torta*

*Ana: e ela borrou tudo*

*Professora Mafalda: Será que ela borrou tudo?*

*Thierry – é que ela chorou*

*Professora Mafalda - Ela chorou Thierry? E daí o pai dela fez o que?*

*Crianças: (falam ao mesmo tempo)*

*Professora Mafalda: Ele parou de pintar né, porque ela começou chorar. Por isso que ficou daquele jeito. (Prof. Respondeu de acordo*

*com as crianças falaram)*

*Djulia: Ele ficou com dó dela.*

(Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

A relação das crianças com a experiência do passado, a partir dessas fontes, parece ter lhes feito compartilhar sentimentos com os sujeitos de outros tempos, sendo passível de ser compreendida como “se colocar no lugar deles”, por estar próximo de suas próprias experiências.

Renan disse que “*Alfredo Andersen era pintor; e pintava várias obras*”, a professora Mafalda perguntou então, o que ele pintava. As crianças responderam que eram sobre os alunos dele, ele mesmo, a família, os amigos. Ela então perguntou *por que* os amigos o procuravam para ele os pintar, e elas reponderam:

*Erick: Porque eles gostavam dele.*

*Jorge: Para ele pintar ele mesmo ele olhava no espelho!*

*Renan: Porque ele gostou delas!*

*Patrícia: Ele pintou o quadro para dar dinheiro pra ele, pediu pra pintar daí ajuda ele dando comida pra ele.*

*Professora participante: Ah, verdade. Para pintar ele deu comida.*

(Transcrição da gravação em áudio -24/09/2012)

As respostas revelam diferentes interpretações para a questão colocada. A de Patrícia parece integrar diferentes informações com que teve contato durante a visita, compreendendo que pintar, para Alfredo, era um trabalho, pelo qual era remunerado; assim como, recompensava algumas pessoas que lhe serviam como modelo.

Após a fala de Patrícia, Jorge disse “*daí ele queria casar, ele casou com a Maria*”, o que pode indicar que tenha tentado estabelecer uma relação entre o casamento, o nascimento dos filhos com a necessidade de “ganhar mais dinheiro”; visto que as narrativas sobre a história do artista, a partir do teatro e dos monitores, contavam que pouco tempo após se casar, Andersen mudou-se para Curitiba e quando já tinha três filhos, alargou seu campo de atuação, tornando-se também professor de desenho em instituições formais de ensino.

Aproveitando o comentário de Jorge, Thierry lembrou também da história sobre o casamento de uma de suas filhas: “*ô professora, e daí a filha do Alfredo Andersen ficou braba, porque ela não queria casar*”, e Jorge completou: “*é ela queria aquele que ela gostou*

*e o pai não queria. E ele escolheu o que ela não queria*”. Esse fato estava retratado nos quadros, e parece que a combinação entre a narrativa e o apelo estético da obra, possa ter envolvido as crianças de modo a se interessarem, pensarem e compartilharem sentimentos com uma história “verdadeira” sobre sujeitos do passado, construído sobre ela suas próprias interpretações.

Interpretações sobre a vida de Alfredo, também foram construídas a partir de seus objetos pessoais expostos na vitrine. Erick disse que *“tem muitas coisas que eles usavam”*, e Patrícia apontou que *“eles tinham uma caixinha de música”*. Rosa, disse que *“o Alfredo Andersen morreu de tanto fumar”*, pois a monitora havia lhes contado que alguns objetos eram relacionados e esse seu costume, no entanto, sem mencionar a razão de sua morte.

A visita ao museu estaria, inicialmente, voltada à aprendizagens relacionadas a linguagem artística-visual. É possível apontar, que a forma como a professora Mafalda encaminhou a roda de conversa, abrindo espaço para que as crianças conversassem sobre aquilo que acharam interessante, e junto com a pesquisadora, se surpreendendo com suas respostas e buscando explorá-las, para além do conhecimento de linguagem artística visual, tornou possível que crianças narrassem, levantassem hipóteses, imaginassem historicamente, discordassem e apresentassem suas versões, mobilizando processos relacionados a cognição histórica.

#### **4.2.4 Conceitos substantivos nas vozes das crianças.**

É possível que o tema “Dinossauros”, possa ser questionado ao ser tomado como um conceito substantivo da história. A existência destes animais é anterior a vida humana no planeta, e em aulas de história, costuma ser abordado quando são estudadas as versões “criacionistas” e “evolucionistas” sobre o surgimento da humanidade. No entanto, no decorrer da investigação, foi possível perceber que ele causa fascínio nas crianças, e não é percebido como ficção, mas como animais que realmente existiram no passado. Na primeira reunião com a professora Emília, ela apontou “os dinossauros” como um assunto pelo qual percebia que as crianças se interessavam e que se referiam como algo do passado.



*Esses dias estávamos na roda de conversa e eles falaram sobre os dinossauros, e daí eu perguntei pra eles se os dinossauros existiam ainda, se eles conheciam ou já tinham visto, daí a Rosa falou: “não prof., não existe mais eles morreram”, daí eu falei “mas como que eles morreram e vocês conhecem eles”? “Ah porque eu assisti o filme do Jurassic Park”, eles falaram o nome do filme sabe?! Então assim, eles se interessam muito por bichos, e os dinossauros, eu sinto que eles gostam do assunto, eles perguntam. (Professora Emília – primeira reunião; 22/08/2012)*

Desta forma, o tema “dinossauros” parece fomentar nelas um “espírito investigativo”, uma vontade de saber mais, e sendo um fato do passado que está no presente delas, apresentou-se como um assunto relevante para perceber como expressam seu pensamento histórico. A partir das conversas sobre esses animais, crianças utilizaram a linguagem do tempo, apresentaram ideias sobre esse passado, hierarquizaram / sequencializaram acontecimentos no tempo, apresentaram fontes que autorizam esse passado, e Clara apresentou uma hipótese sobre como é possível que os ossos de dinossauros sejam encontrados, após tanto tempo.

Foram identificadas como fontes que autorizam esse passado, ou seja, pelas quais as crianças dizem saber sobre os “dinossauros”: os desenhos animados, filmes, imagens, livros, e as conversas entre os próprios colegas. Em um dos momentos, em que junto com as crianças “brincávamos com o gravador”, Miguel pediu que conversássemos sobre esses animais:

*Miguel- Prof. Vamos falar dos dinossauros, vamos falar dos dinossauros?*

*Pesquisadora Andressa- Vamos, vamos falar! Como é seu nome amigo?*

*Miguel- Miguel.*

*Pesquisadora Andressa - Miguel, fale pra gente, o que você tem aí na mão?*

*Miguel- Um dinossauro.*

*Pesquisadora Andressa- E o que são os dinossauros?*

*Jorge- Um dinossauro que come pessoas.*

*Miguel - Eu não sei ainda.*

*Pesquisadora Andressa- Os dinossauros comem pessoas?*

*Miguel- Não.*

*Pesquisadora Andressa- Existem dinossauros?*

*Crianças- Nãaao!*

*Miguel- Não existe!*

*Rosa- Eles morreram.*

*Pesquisadora Andressa- Eles morreram? E quando que eles morreram?*

*Djulia- Faz tempo já.*

*Pesquisadora Andressa- Quem nasceu primeiro o dinossauro ou a sua vó?*

*Crianças- Os dinossauros!*

*Pesquisadora Andressa- E quando a vó era criança existia dinossauro?*

*Patrícia- Não.*

*Miguel- Prof, eu sou o tiranossauro Rex.*

*Rosa- também não, era só há muito tempo.*

*Pesquisadora Andressa- E existia ser humano naquela época?*

*Patrícia - Era só a muito tempo quando nós não existia!*

(Transcrição de gravação em áudio – 23/08/2012)

O passado em que localizam a existência dos dinossauros aparece como “faz tempo já”, “era só há muito tempo” e “era só há muito tempo quando nós não existia”. A ideia de passado como “quando a gente” ou “quando eu” não existia, foi identificada em outros contextos, e parece indicar que as crianças tomam “o seu tempo” de existência como referência para mensurar o de outras situações. Já na fala de Patrícia, o termo nós, parece não dizer respeito apenas a ela ou às crianças, mas sim à humanidade. Pressupondo a ideia percebida em outros momentos, de que elas partem de seu tempo, para localizar outros fatos, foi lhes colocado “o tempo” de outro sujeito, no caso, a avó. Com isso, eles hierarquizaram / sequencializaram os acontecimentos ao apresentar que os dinossauros são anteriores as avós.

Levei às crianças um livro chamado “Evolução da Vida<sup>59</sup>”, que possuía diversas ilustrações de dinossauros, e imagens de fósseis; e que passou a ser um novo elemento em seus momentos de brincadeiras, nos quais, em grupos, “liam” e conversavam sobre seu conteúdo. Para ir ao refeitório passávamos pela janela da turma do berçário, e isso era um problema principalmente na hora do almoço, pois os bebês estavam dormindo, e era difícil que as quase trinta crianças não fizessem barulho. Percebendo em nossas conversas que elas se interessavam pelos dinossauros e fósseis, inventamos uma “brincadeira de faz de conta”. Imaginávamos que havia fósseis de dinossauros no gramado da escola (a calçada em que passavam para ir ao refeitório era entre esse gramado e a janela do berçário), e por isso tínhamos que passar devagarinho para não acordá-los; brincadeira na qual as crianças se engajavam e se divertiam.

No entanto a questão de existirem os “ossos dos dinossauros embaixo da terra”, não ficou apenas nas brincadeiras. No dia da formatura da turma do “pré II” (11/12/2013), passei a tarde com eles, ajudando a arrumá-los para a cerimônia. Nesse dia, Igor veio me contar que foi a um lugar onde assistiu um filme sobre dinossauros, e depois viu os ossos, que eram “gigantes”. Outras crianças também quiseram participar da conversa me contando sobre um

<sup>59</sup> O livro “Evolução da Vida”, faz parte da coleção “Ciência e Natureza”, publicado pela editora Abril, em 1996.

filme que haviam assistido no CEI, em que descobriram que os dinossauros morreram por que caiu “um meteoro”. No decorrer da conversa, perguntei a eles como poderiam ter sido encontrados os ossos “gigantes” dos dinossauros vistos por Igor. Clara então disse que achava que “*quando o meteoro caiu, a terra levantou e cobriu os ossos dos dinossauros*” (Clara, 11/12/2012). O que pode ser compreendido como uma hipótese para o fato de como podemos tê-los encontrado, mesmo tendo existido “*só há muito tempo, quando nós não existia*” (Patrícia, 23/08/2012).

Outro conceito substantivo que emergiu foi “pirâmide do Egito”, a partir de uma conversa com Clara. Essa teve início quando uma criança pediu que eu fizesse uma bolinha com massinha, e fiz uma pirâmide. Clara então falou: “*isso não é uma bola é uma pirâmide*”, perguntei a ela o que era uma pirâmide, e ela respondeu que “*é uma escultura egípcia, gigante. No Egito tem muitas pirâmides*”, ao indagar como sabia sobre isso, me respondeu: “*meus pais falaram, mas eu sei também pelo meu pensamento*” (Clara, 23/08/2012). Nessa fala, não ficava claro se ela percebia as pirâmides como uma construção de um lugar chamado Egito e, portanto, como algo contemporâneo, ou como uma construção que remete a expressão da cultura de pessoas do passado.

Levei então às crianças, um livro com pirâmides diferentes das do Egito, era um livro sobre os Astecas<sup>60</sup>. Elas gostavam de “brincar” com esse livro, assim como com o dos dinossauros; havia nele imagens de pirâmides Astecas com transparências em que era possível ver como eram por fora e por dentro; elas olhavam com atenção, faziam perguntas e imaginavam o que significavam os desenhos.

No dia 06 de setembro, enquanto um grupo de crianças “lia” o livro sobre os Astecas, conversei com Clara sobre a possibilidade de construirmos um “museu do pré II”, como havia proposto a professora Mafalda. Ela demonstrou interesse pela ideia, então perguntei à menina se sabia o que era um museu, e ela me respondeu que “*é onde ficam coisas antigas*”. Indaguei o que ela poderia trazer para o nosso museu, e Clara respondeu que traria um livro do museu egípcio, o qual tinha visitado com seus pais e onde viu “*uma múmia falsa e uma múmia de verdade*” (Clara, 06/09/2012). Ao folhear livros didáticos de história que levei a eles, por ter identificado o interesse que tinham “por esses outros sujeitos do passado”, Clara apontava para as imagens e denominava corretamente o que eram as esfinges, os sarcófagos, as múmias, os hieróglifos, comentando ainda “*que ele morreu muito rápido o faraó*” (Clara,

---

<sup>60</sup> Livro “Os Astecas”, Coleção “Desvendando a História”, Editora Manole, 1994.

11/09/2012).

Entre as pirâmides Astecas que viam nos livros, as mencionadas por Clara, e as que viam em filmes e desenhos animados, Ernesto, em um dia que a turma havia acabado de formar “a roda” para fazer a rotina, resolveu perguntar a professora Emília, “*o que que é pirâmides?*” (Ernesto, 10/09), infelizmente Clara havia faltado, no entanto a pergunta provocou as crianças a fazerem suposições a respeito do tema (mesmo tentando falar todas ao mesmo tempo):

*Ernesto- Prof. O que que é pirâmides?*  
*Prof. Emília - Professora Andressa o que é uma pirâmide?*  
*Luis – é do Egito, pirâmide é do Egito*  
*Rosa - Pirâmides são feitas*  
*Prof. Emília - Mas feitas do que?*  
*Rosa - de areia*  
*Sofia- de quadrado*  
*Igor – é um castelo*  
*Luis - e tem uma múmia dentro*  
*Ernesto – e tem as pessoas*  
*Pesquisadora Andressa- E o que é uma múmia Luis?*  
*Sofia - Ela fica no esparadrapo*  
*Luis - Ela é feita de papel*  
*Rosa - ela é branca*  
*Miguel - eu sei o que é uma múmia, ela é enfaixada*  
*Prof. Emília - E porque será que ela é enfaixada?*  
 (...)
 *Igor- Um dia eu tava jogando vídeo game, daí a minha tia Tata, minha tia falou pra mim se a minha mãe, a Tata falou, você já levou o Igor pra ver a múmia?*  
*Prof. Emília- Tem um museu que tem né?*  
*Igor- daí a múmia fica morta*  
 (...) (transcrição de gravação em áudio – 10/09/2012)

Os elementos do “Egito antigo” pareciam ser, para algumas crianças, uma mescla de realidade e ficção, de informações fragmentadas que tinham contato principalmente a partir de livros, filmes e desenhos animados. Busquei contar a eles sobre o Museu Egípcio da Ordem Rosa Cruz (que fica em Curitiba), e continuamos conversando sobre o que poderiam ser as múmias e pirâmides. Ao tratar das múmias, Igor e Ernesto apresentavam elementos do filme “A múmia”, Ernesto disse que elas eram “um monte de bicho estranho” e Igor que “parecia esqueleto com areia” e ainda:

*Igor- Um dia eu assisti a múmia, daí eu vi um montão de pessoa e uma múmia e um montão de múmia.*

*Pesquisadora Andressa- Ah você assistiu Igor? Aonde que você assistiu? Era um filme, onde era?*

*Igor- Na televisão, passou um filme, tinha uma mulher, tinha um homem, tinha uns bichinho e tinha um castelo...*

*Prof. Mafalda- Eu acho que é aquele filme da Múmia.*

*Igor- e as pessoas tava tentando salvar o cara, daí fechou o castelo, daí veio um montão de bichinho e comeu o cara.*

*(transcrição de gravação em áudio – 10/09/2012)*

Prosseguimos a conversa, e perguntei a eles se já haviam visto que na parede da escola, ao lado de fora, tinham desenhos de três pirâmides do Egito, e Igor respondeu: “*Prof, então pirâmide, eles desenharam na parede pra mostrar como que foi lá no egípcio, pra tudo que foi lá no egípcio?*”. E mencionou a possibilidade de irmos ao museu para constatar, o que era tudo aquilo, e se era verdade: “*E se a gente ir lá no lugar que existe, lá naquele lugar que você falou e vê*”.

As crianças apresentam estes conhecimentos “históricos” fragmentados, oriundos principalmente de outros meios que não o âmbito formal de educação. No caso investigado, a partir das prerrogativas que oportunizaram a observação participante, foi possível fomentar a curiosidade das crianças com novos materiais e algumas conversas. Com isso, foi identificado que lhes interessava “descobrir mais” sobre determinados assuntos, sendo relevante a forma como fazem isso. Crianças que participaram da pesquisa, levantam suposições a partir das evidências que lhes são disponibilizadas, e imaginam como pode ter sido “aquele outro contexto” que se passa em outro lugar, no passado; especialmente quando se trata de outras crianças.

Isso pôde ser percebido também quando “liam” o livro sob os Astecas. Patrícia apontava para um capítulo que tratava sobre a utilização da roda e dizia “*olha os brinquedos das crianças*” (Patrícia, 06/09/2012), que segundo informações do próprio livro, de fato era essa a serventia da roda – eram utilizadas em brinquedos; no entanto, não havia crianças na imagem. Em uma seção que tratava de criança e jovens, aparecia a imagem de um grupo durante um jogo, Clara exclamou “*Olha aqui, eles jogavam amarelinha*” (Clara, 06/09/2012), e Jorge questionou sua suposição, dizendo que não parecia com tal jogo.

Ao fomentar a curiosidade das crianças, elas apresentavam comentários surpreendentes, sobre as ações de pessoas do passado. Ao folhar um livro didático de História, Patrícia e Rosa me chamaram para que eu visse o que haviam encontrado. Entre as

imagens, havia uma reprodução de uma pintura rupestre, e perguntei a elas o que achavam que era:

*Patrícia: Era pros, pros homens, era pros homens da caverna se comunicar.*

*Pesquisadora Andressa: Ah é?*

*Patrícia: Aham! Eles desenhavam pra se comunicar.*

*(...)*

*Pesquisadora Andressa: Os homens da caverna, eles existiram Patrícia?*

*Patrícia: Não, eles não existem mais.*

*Pesquisadora Andressa: Ah! Eles não existem mais né, mas eles existiram?*

*Patrícia: Eles existiram antes da gente.*

*(Transcrição de gravação em áudio - 11/09/2012)*

Ao indagá-la sobre essa questão em outro momento, pedindo que explicasse a um colega o que era a imagem, ela voltou a falar que “*os homens das cavernas, eles se comunicavam desenhando; na parede*” (Patrícia, 12/09/2012). Nesse diálogo, é possível supor que ela apresenta um “saber” sobre a experiência humana do passado, compreendendo, ainda que não saiba mensurar o tempo, de que se trata de um outro tempo qualitativamente diferente daquele que ela experiencia.

As crianças demonstraram bastante interesse por temas relacionados a História; essa curiosidade somada ao indícios identificados acerca da capacidade das crianças pequenas, de que mesmo de forma embrionária, possam pensar historicamente, pode corroborar com a proposição de Cooper, de que a aprendizagem histórica deva estar integrada as práticas educativas na Educação Infantil. E com isso, possa contribuir com a formação integral das crianças. Cabe destacar, no entanto, que para que isso ocorra, é fundamental que a História, enquanto conhecimento científico específico, seja apresentada de forma clara e adequada aos docentes que atuam na Educação Infantil. Como foi observado na análise dos documentos, bem como nas intervenções junto aos professores investigados, isso está longe de acontecer. Pelo contrário, a concepção de educação fundamentada na perspectiva neoliberal, escamoteia a natureza específica dos conhecimentos a serem ensinados, assim como também os desfaz em propostas interdisciplinares cujos eixos articuladores não explicitam concepções de homem e de sociedade, muito menos da ciência a ser ensinada.

### 4.3 A linguagem do tempo

Na proposição de Cooper para a aprendizagem histórica na Educação Infantil, o desenvolvimento da linguagem do tempo tem um papel fundamental. É através desse processo, que as crianças podem desenvolver dimensões do conceito de tempo ao ampliar o vocabulário conversando, debatendo, construindo explicações e justificativas, e expressando ideias que envolvem sequencialização, duração, semelhanças e diferenças entre o passado e o presente, e a ideia de mudança no tempo.

No decorrer da investigação, foi possível perceber formas pelas quais as crianças expressam essas ideias, e as situações em que elas ocorriam, sendo principalmente quando há uma intencionalidade de trabalhar com o passado. Um fato que pode corroborar com essa suposição, é a diferença na relação das crianças com a obra de Van Gogh, ao ser trabalhada sem e com referência ao artista e ao “tempo” em que a produziu. As crianças passaram a ter uma referência para pensar sobre a obra, levantar perguntas e lançar hipóteses, expressando ideias utilizando verbos no passado, e palavras que remetem a passagem do tempo como “antiga”, “há muito tempo”, “mês e ano” (“*era só no mês que só existia nossos pais*”), “mais velha”, referência a idade (“*meu pai é mais velho que essa roupa, ele tem dez anos*”; “*ele já assou de dez anos*”). Também nas atividades com as fontes históricas sobre as famílias e na roda de conversa sobre a visita ao museu, as crianças utilizavam expressões relacionadas ao tempo, e conectivos como “porque, daí” que indicam a relação de causalidade.

Em conversas informais com as crianças, elas também expressavam suas ideias em relação ao tempo, como no exemplo abaixo, em que ao conversar com Pablo e Jorge sobre suas famílias, eles apresentam noções de sequencialização e duração relacionada ao tempo:

*Pesquisadora Andressa- Quem nasceu primeiro a sua mãe ou o seu vô?*

*Pablo – Meu vô!*

*Pesquisadora Andressa- ah bom!*

*Pablo - **E primeiro nasceu meu irmão e depois do meu irmão fui eu.***

*Jorge – Prof. Deixa eu falar uma coisa?*

*Pesquisadora Andressa- Diga!*

*Jorge - eu tenho um irmão e o nome dele é Rafael.*

*Pesquisadora Andressa- Ah é? E quantos anos ele tem?*

*Jorge – **Nenhum, ele é bebê.***

(Transcrição de gravação em áudio – 23/08/2012)

No caderno pedagógico Oralidade, ao sugerir perguntas para nortear as conversas das crianças, é indicado que sejam evitadas “perguntas de tempo (quando?) e causalidade (por que?), visto que as crianças muito pequenas estão em processo de construção das noções temporais” (CURITIBA, 2009a, p. 50). No entanto, os dados levantados pela investigação, apontam que ao utilizar perguntas voltadas ao tempo, como por exemplo na conversa sobre os dinossauros (quando eles morreram?; quando a sua vó era pequena, existia dinossauros?), as crianças elaboram e expressam suas ideias sobre a passagem do tempo. Também nas perguntas realizadas pela professora Emília durante a roda de apreciação da obra de Van Gogh, ela utilizou a palavra “como”, para perguntar sobre a utilização das roupas representadas na pintura, e recebeu respostas acerca de “quando” elas foram utilizadas.

Assim como sugere os estudos de Cooper, parece ser na “descoberta do passado” a partir das fontes históricas, que emerge a possibilidade de as crianças desenvolverem a linguagem do tempo, fazendo perguntas, ouvindo a opinião dos colegas e construindo suas próprias explicações para as questões levantadas. No exemplo abaixo, durante a leitura pela criança em que estavam a ler revistas, Patrícia, Jorge e Cristina vieram me mostrar imagens em preto e branco que haviam encontrado, e que portanto eram “antigas”. Aproveitei para mostrar a elas fotos de minha infância (em aparece minha mãe adulta), e uma fotografia de quando minha mãe era criança. Nesse contexto, Cristina faz uma pergunta sobre o passado muito significativa “tua mãe também ia na escola?” e que infelizmente só foi ouvida no momento da transcrição; ela revela em sua pergunta surpresa e oportunidade compreender sobre as permanências acerca da passagem do tempo. As crianças utilizam em seus comentários a ideia de “quando”, e Jorge lança uma estimativa sobre quando a fotografia foi tirada relacionando a data com sua própria experiência de tempo:

*Pesquisadora Andressa - Olha minha foto quando eu era pequena*  
*Patrícia- Ai que linda!! Olha, olha a foto de quando ela era pequena.*  
*Pesquisadora Andressa- E essa daqui era a minha mãe, quando ela era pequena.*  
*Patrícia- Olha a foto da mãe dela quando era pequena*  
*Jorge- E essa daqui também é sua mãe?*  
*Pesquisadora Andressa- é só que aqui ela já era adulta.*  
*Cristina- Posso ver?*  
*Pesquisadora Andressa- Claro Cristina.*  
*Patrícia- **Olha essa é a foto de quando a mãe dela era pequena***  
*Pesquisadora Andressa- Essa sou eu quando eu era pequenininha*  
*Jorge- E essa é a mãe dela (adulta)*



*Patrícia- E essa aqui é a mãe dela quando era pequena.*  
*Pesquisadora Andressa- Sabe onde que a minha mãe tá nessa foto?*  
*Patrícia- Na escola*  
*Pesquisadora Andressa- como que você sabe que é na escola?*  
*Jorge- porque ali tem um quadro*  
*Cristina - **Tua mãe também ia na escola?** (só foi ouvida na gravação)*  
*Jorge- ela tá segurando uma caneta. Mas que escola que ela tá?*  
*Pesquisadora Andressa- Está escrito aqui atrás olha. Escola Estadual Maria da Silveira.*  
*Jorge- **Quantos anos que ela tinha?***  
*Pesquisadora Andressa- Quantos anos vocês acham que ela tinha?*  
*Jorge- eu acho que ela tinha seis*  
*Pesquisadora Andressa- uns seis anos? E você Patrícia?*  
*Patrícia- eu acho que ela tem...*  
*Jorge- Sete.*  
*Patrícia- Não, nove.*  
*Pesquisadora Andressa- que ela tinha né?*  
*Jorge- que número de sala que ela tá (sobre o número escrito no quadro)*  
*Pesquisadora Andressa- esse número aqui é o ano da foto. Foi no ano de 1969.*  
*Jorge- **Nossa, daí eu era bebê nesse ano.***  
 (Transcrição de áudio - 27/08/2012)

Outra proposição de Cooper para o desenvolvimento da linguagem do tempo, é o contato com as histórias da tradição oral (como mitos, lendas, contos populares, contos de fadas), para o desenvolvimento da compreensão das crianças acerca das mudanças e continuidades no tempo, ao percebê-las como contextos de experiências humanas de outros tempos. Aponta também como um processo importante, a discussão sobre a validade das histórias (mesmo as ficcionais), envolvendo debate sobre os motivos, relações de causa e efeito e valores expressos.

Na “turma de pré II” em que foi realizada a pesquisa, as crianças participam diariamente da “Leitura pelo professor”, não tendo sido realizados processos específicos voltados ao pensamento histórico, a não ser a própria leitura das histórias. No entanto, durante essas práticas, foi possível identificar que as crianças buscam interagir e se expressar sobre as narrativas. Nas intervenções das crianças durante a leitura de histórias foram percebidas ações em que elas questionam e perguntam sobre a ação dos personagens; levantam explicações para suas ações; estabelecem relação de empatia com os sujeitos das histórias; e integram e relatam suas experiências aos acontecimentos narrados, em um processo que parecem exercer o papel de co-autoras das narrativas, intervindo como forma de dar significado a elas.

Essas intervenções são geralmente feitas em tom de voz baixo, ou conversando com o

colega ao lado. Assim, na história da Bela Adormecida elas discutiam se “a fada” que jogou o feitiço na princesa era “do bem ou do mal”, e sobre a madrasta de João e Maria, Sofia disse que ela “era do mal”, Pablo “*que ela tá fazendo assim pra ela fingir que é do bem*” (Pablo – 27/08/2012). Maria, ao ouvir que a menina da história teria que fazer todo o “serviço da casa” se compadeceu e exclamava “*coitadinha da Maria né prof.*”, sendo consolada por uma explicação Luis “*mas eles não vão trabalhar depois*”.

Na história “Parabéns para você Canguru Azul” questionavam o fato de existir um canguru com essa cor, e Pablo exclamava no fim da história “*ah, nada a ver que ela começou a gostar de azul porque ele fugiu, porque pediu presente rosa então?*”, iniciando uma discussão entre as crianças encerrada para dar início a atividade seguinte. No decorrer desta mesma história, Carlos disse “*eu gosto de rosa*”, e foi interpelado por Jorge “*então você é menininha*”, respondendo “*não é isso, mas eu gosto de rosa*”.

Durante a primeira vez em que ouviram a história de “Cachinhos Dourados e os três ursos”, essas intervenções revelavam seu papel de co-autoras ao anteciparem fatos de uma história ainda não conhecida, explicarem os sentimentos e ações dos personagens:

*(Professora Emília narrando a história) “e deitou na terceira cama que estava perfeita, Cachinhos dourados adormeceu”*

*Ernesto - **ainda não acabou...***

*Igor- essa aí é dura*

*Jorge- **Agora vai descer três ursos...***

*(Professora Emília continua a história, contando que o bebê urso fica triste porque tomaram todo seu mingau e quebraram sua cadeira em pedacinhos)*

*Pablo - **Ih, o bebê urso só chora;***

*Djulia- Só chora o bebê urso*

*(Professora continua... “e alguém deitou na minha cama, e ainda está lá, disse o bebê urso”)*

*Igor- e agora o bicho comeu*

*Luiz Gustavo - **daí a Cachinho dourado perdeu a vez...***

*(Professora continua... “cachinho dourado acordou(...) e eles não pareciam muito felizes”)*

*Igor- e eles ficaram bravo...*

*Luiz- igual o Huck*

*Igor- **Eles ficaram bravo igual o Huck***

*Sofia- ela ficou assustada,*

*Jorge - **Ela fico assustada que eles pensavam que era ela, eles.***

*Rosa - **Que ela é eles?***

*(Professora continua a história... “socorro ela gritou... saiu correndo e nunca mais voltou passear perto da casa dos três ursos”)*

*Pablo - **é porque se ela passar ela morre***

*Luiz Gustavo - ah...socorro*

*Miguel - eu gosto mais do ursinho.*

*Prof. Emília - Acabou a história, quem gostou... (todos batem palmas)*

(Transcrição de áudio - 28/08/2012)

Durante as leituras de histórias, relacionavam os fatos contando suas experiências, como Maria que explicou que sua família mudou de casa porque lá havia muitos ratos, Ana contou que tinha uma fantasia de bruxa, e Djulia que já comeu caranguejo (ao ver uma lagosta na história da baleiazinha). Algumas vezes perguntavam o significado das palavras, outras as diziam espontaneamente, e em alguns momentos olhavam as figuras e diziam o nome de acordo com o que acreditavam que correspondia, como Djulia que chamava a lagosta de caranguejo, ou Pedro que exclamava “*olha o facão do cara*” para a espada do príncipe.

Ao final da história de João e Maria, Jorge exclamou que “*toda história é igual*”. Ao conversar com Clara e Patrícia perguntei se uma história poderia ter um final diferente, e Clara exclamou rapidamente que não. Indaguei então se no caso de elas brigarem, ao explicarem o que aconteceu para a professora contariam a mesma história, as meninas riram surpresas e disseram que não.

De acordo com os dados levantados sobre o interesse das crianças por histórias do passado, dos indícios de que compartilham sentimentos com os sujeitos das histórias lidas ou das “histórias verdadeiras” sobre outras pessoas que viveram em outros tempos, como no caso de Alfredo Andersen, Van Gogh (tendo como referência uma de suas obras), ou mesmo das que viam nos livros; e de que apresentam a capacidade de pensar sobre as ações desses sujeitos, levantando explicações - que são mais elaboradas de acordo com a oportunidade de identificarem evidências -, é possível que o trabalho com leitura de histórias possa ser também um elemento importante para o desenvolvimento da aprendizagem histórica.

Como apresentado por Cooper, talvez o fato de considerar que as crianças ainda estejam “construindo suas noções temporais” (expressão utilizada nos documentos municipais), possa estar limitando a potencialidade de práticas educativas, que as permitam explorar a passagem do tempo e construir significados sobre o passado. Ainda que não utilizem medidas padrões para mensurar o tempo, ao apresentar a elas elementos da historicidade de algo (como a história de Andersen ou da obra de Van Gogh), elas apresentam uma postura diferente diante daquela história, que pôde ser percebida na utilização da linguagem, em suas perguntas e explicações.

O momento de leitura de história não precisa se tornar sempre um espaço de debate

sobre ela, no entanto, ao tratar das histórias da tradição oral, pode ser um limite às oportunidades de aprendizagem, o fato de não lhes ser apresentado como uma expressão de formas de ser e viver de pessoas do passado. As intervenções nas histórias, durante o momento da leitura, confluem imaginação e realidade para pensar as ações dos personagens em determinados contextos. Com isso as crianças expressam processos de pensamento que são importantes para o desenvolvimento do pensamento histórico, ao se colocarem no lugar dos personagens, questionarem e explicarem suas ações e tentar significá-las a partir de suas experiências.

É importante levar em consideração, que os momentos oportunizados às crianças de relação intencional com o passado, passaram a ser desenvolvidos a partir da pesquisa em colaboração. Nesses, foi possível perceber como elas podem pensar sobre as histórias, no entanto, no momento que sempre lhes proporcionado estar em contato com as narrativas, ainda que se tivesse a intenção de que experienciassem o prazer de ler, as crianças expressam uma relação não passiva diante delas, buscando significá-las; e que podem ser ampliadas ao considerar também a aprendizagem histórica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professora de história, foi uma escolha carregada de sonhos e perspectivas, por perceber nessa ciência, a possibilidade de proporcionar aos sujeitos uma outra relação com o mundo. No entanto, o caminho trilhado no magistério é tortuoso, e para que esses sonhos não se esvaíssem, e pudessem alimentar novas utopias (que nos fazem perspectivar, mesmo aquilo que as condições objetivas insistem em apontar a impossibilidade de serem realizadas), foi/é preciso uma constante busca pelo conhecimento e especialmente o (re)encontro com minha ciência.

Esse caminho me levou ao encontro da Educação Infantil, e colocou o desafio de investigar uma relação até então pouco explorada. O fato de não ter um acúmulo, quanto ao “mundo educacional” dirigido às crianças pequenas, me delegou a tarefa de buscar compreendê-lo, e me fez encontrar um campo que vem buscando construir sua identidade. As facetas desse processo, revelam por um lado, mudanças significativas ao reconhecer o direito das crianças à educação e sua condição como sujeitos históricos, o que poderia ser um passo em direção a uma educação humanizadora e emancipatória. No entanto, a força de um projeto neoliberal que mercantiliza a educação, fragmenta o conhecimento, precariza o trabalho docente e aponta para uma perspectiva de formação mais utilitarista do que emancipatória, também toma forma e se revelou, de maneira contundente, nessa investigação.

Ao buscar identificar como a questão da aprendizagem histórica é abordada nas propostas orientadoras das práticas pedagógicas na Educação Infantil, foi possível perceber que há uma ausência da História enquanto conhecimento específico. A proposta a relação das crianças com o conhecimento histórico foi identificada em proposições voltadas à área de formação humana Relações Sociais e Naturais, no trabalho com o patrimônio cultural, em “experiências compartilhadas” nos cadernos pedagógicos, e mesmo no trabalho com as histórias lidas ou contadas. Essa inserção ambígua, indefinida, sem delimitar concepções de história, de sociedade e de homem, faz com que esses documentos sejam lidos, não somente pelo que eles anunciam, mas também, e principalmente, pelo que eles silenciam: assim, caberia perguntar: que História? Para que finalidade? Para que sociedade?

Nota-se a presença, nessas propostas, da perspectiva de ampliação das experiências das crianças, de construção da identidade e o reconhecimento e respeito pelas diferenças, a

concepção de que se apropriam e produzem cultura, influenciando o meio em que vivem. No entanto, a ausência do conhecimento específico, reflete em lacunas quanto aos objetivos e processos de aprendizagem referentes as possibilidades de aprendizagem histórica, por vezes preenchidos com o termo “aprendizagens significativas”, sem indicar quais seriam elas. Se por um lado, essa questão pode estar relacionada a falta de pesquisas na área, por outro, se aproxima dos problemas identificados em outras etapas educacionais, nas quais a concepção de educação fundamentada na perspectiva neoliberal, escamoteia a natureza específica dos conhecimentos a serem ensinados.

Há ainda que se levar em conta, que o processo de formação e as condições de trabalho dos profissionais da Educação Infantil, em lugar de avançarem na direção de uma formação teórica sólida que contemple a relação entre a natureza específica dos conhecimentos, os processos educacionais e as concepções de ser humano e de sociedade, tem seguido a passos largos em um processo de precarização que mantém a exigência de formação, por exemplo, com cursos de curta duração proporcionados a distância, e que habilitam a exercer o magistério apenas na Educação Infantil. Com isso, afastam o professor de se compreender e atuar como intelectual, que deve conhecer os caminhos da produção do conhecimento, e não a reprodução de jargões e receitas.

A pesquisa realizada em campo a partir da observação participante (VIANNA, 2007) e de preceitos da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), foi importante para apreender as implicações das condições conjunturais e estruturais, na forma pela qual as professoras se relacionavam com as possibilidades e limitações de trabalhar com a aprendizagem histórica. No entanto, assim como afirma Rockwell, a realidade escolar não é imutável ou resistente a mudança; estas existem e em direções divergentes (ROCKWELL, 1995, p. 14).

Sobre isso, é necessário apontar a relevância das pesquisas construídas em colaboração, compreendidas no âmbito do LAPEDUH-UFPR, como constituidoras de pressupostos teóricos e metodológicos de práticas investigativas, que aproximam as preocupações da pesquisa em ensino e aprendizagem às preocupações dos professores. Ao realizar o processo de investigação em colaboração, os resultados são potencializados, tendo em vista que não são transmitidos aos professores, mas produzidos com eles. De acordo com Schmidt e Garcia, envolvê-los no processo de produção do conhecimento, indicando a importância da opção pela pesquisa em colaboração como metodologia a ser assumida, “abrem possibilidades de se criar condições em pesquisa para superar a “cultura do silêncio”

(FREIRE,1987) e dar voz aos sujeitos” (SCHMIDT; GARCIA, s/a, p.11).

Assim, foi possível inferir que esse processo contribuiu para fomentar, a partir de questões teóricas, os debates acerca das possibilidades de práticas educativas que abarcassem a aprendizagem histórica. Dessa relação, emergiram mudanças reveladas na busca por integrar a aprendizagem histórica à práticas educativas, e na elaboração de propostas, de acordo com a compreensão a respeito da teoria discutida, dos saberes adquiridos na tradição docente, e também das orientações dos documentos e da coordenadora pedagógica. As professoras identificaram a partir do texto de Cooper (2006), que desenvolviam diversas atividades que apresentavam potencialidade para o trabalho com a aprendizagem histórica, e que, no entanto, nunca haviam pensado sobre isso. Esse fato, pode estar relacionado a concepção que tinham sobre História, mas sobretudo, pode indicar as implicações dos processos de formação docente, condições de trabalho, e a valorização da linguagem oral e escrita, e do pensamento lógico-matemático, em detrimento de outros.

Durante a investigação no campo empírico, silêncios identificados nos documentos municipais acerca das propostas que envolviam a relação das crianças com o passado, ganharam voz. Através das práticas que se constituíram em colaboração, foi possível abordar de forma intencional o passado, com vistas a identificar as ideias históricas das crianças. Elas ocorreram durante as rodas de apreciação sobre uma obra de Van Gogh, na roda de conversa sobre fontes históricas correspondentes as famílias das crianças, na roda de conversa sobre a visita ao museu Alfredo Andersen, e também em momentos proporcionados pela observação participante. Com isso, permitiram colocar as crianças em contato com a *experiência do passado* por meio de *fontes históricas*, tais quais: reprodução de obra de arte; fotos e objetos antigos de família; patrimônio histórico – narrativa através do teatro de bonecos sobre a história de Alfredo Andersen, casa onde o artista viveu, seus objetos pessoais, quadros – e narrativas sobre estes; livros com imagens sobre “Os Astecas”, “Dinossauros”, assim como livros didáticos de história.

É possível apontar que crianças, entre quatro e seis anos de idade, que participaram da pesquisa, demonstram ideias sobre a experiência humana no tempo, reconhecendo que a passagem do tempo incide em mudanças, isso pôde ser percebido ao se referirem as mudanças em sua vida, na de familiares - sabem que os pais já foram criança, jovem, se tornaram adultos, estendendo-se à outros casos Foi possível perceber que diferem entre o que acreditam “realmente ter acontecido” e o que é “fantasia”, demonstrando interesse por histórias

“verdadeiras” sobre o passado, principalmente quando envolvem “outras crianças”, e são capazes de pensar o passado buscando aspectos que caracterizam sua alteridade temporal, imaginando historicamente como poderia ter sido determinada situação no passado.

Há uma diferença qualitativa na forma como as crianças correspondem, ao abordar fatos do passado com e sem a possibilidade de buscarem evidências nas fontes históricas. O trabalho com as fontes parece despertar nas crianças “o fascínio pelo passado”, o que de acordo com Rüsen “pertence aos impulsos mais importantes de aprender história” (RÜSEN, 2010b, p. 112). Elas são capazes de superar “o impulso gerado pela fascinação”, ao buscar interpretar esse passado, buscando evidências, fazendo perguntas, e construindo explicações.

Crianças demonstraram buscar nas evidências, elementos para avaliar a plausibilidade de suposições acerca do passado, e para construir suas interpretações; revelando uma posição ativa e não passiva diante da explicação histórica fornecida, respaldando-a em outra evidência.

Na relação com as narrativas lidas, durante a “leitura pelo professor”, parecem buscar sua plausibilidade ao questionar, indagar e construir explicações sobre as ações dos personagens (sujeitos), durante a leitura das histórias, podendo ser aproximada de uma participação de co-autoria das narrativas.

Apesar de não mesurarem o tempo, através dos meios padrões (relógio, mês, ano, século), revelam formas próprias de sequencializar acontecimentos no tempo, tendo como referência sua própria experiência. Nas oportunidades de conversarem sobre o passado, e principalmente ao trabalharem a partir de fontes históricas, as crianças utilizam a linguagem do tempo, flexibilizando verbos no passado, e utilizando palavras que indicam a passagem do tempo, como: antigamente, antigo, mais velho, há muito tempo, antes, ainda, primeiro, mês e ano (utilizam essas palavras para se referirem à passagem do tempo, ainda que não correspondam ao significado formal), fazendo referências à idade. Sendo passível de ser apontado que elas constroem o sentido de tempo, através das oportunidades de “descobrirem” sobre ele a partir das fontes, e utilizarem e desenvolverem a linguagem do tempo.

São necessárias investigações sobre os usos que as crianças fazem do passado e a possibilidade de pensarem o presente a partir de sua historicidade. Um indício dessa relação pode ser identificado durante uma atividade de relações naturais, na qual a professora trabalhava sobre a importância de preservar a natureza. No decorrer desta conversa, falavam sobre o fato de não poder cortar árvores, nem arrancar plantas ou jogar lixo no chão; com



isso, Luiz Gustavo exclamou que “*se jogar lixo no rio a água sobe pra cima, destrói todas casa da gente*” (Luiz Gustavo, 24/08/2012), Jorge corroborou com sua opinião dizendo “*daí todas as casas vão ser destruída*” (Jorge, 24/08/2012). Próximo ao fim da atividade, perguntei as crianças se sabiam para onde ia o lixo que produzimos, o que encaminhou para a questão da contaminação da água. Patrícia, então compartilhou uma experiência sua sobre esse fato: “*professora, aquele rio lá da floresta, eu fui lá com o meu vô, daí o rio tava pela metade*” (Patrícia, 24/08/2012), Rosa então disse “*e o rio da frente da escola também tá poluído, eles tão construindo, daí tem uma terrona lá que tá caindo dentro do rio e tá poluindo*” (Rosa, 24/08/2012).

Esses comentários podem indicar a tentativa das crianças de explicarem um problema do presente, buscando no conhecimento que dispõem em sua experiência. Há então uma preocupação com uma questão do presente, que decorre de ações passadas, e que estão relacionadas à perspectiva do futuro. Os resultados indicados nessa investigação, revelam que as crianças, apresentam capacidades para pensar historicamente e se interessam pela historicidade do presente, no entanto, não foram trabalhadas questões que abarcam também a dimensão do futuro. De acordo com Rüsen, “os campos da experiência histórica, acessíveis pela formação, não podem ser relacionados diretamente ao agir atual para orientá-lo” (RÜSEN, 2010b, p. 113), o desvelar do olhar histórico voltado à alteridade do passado, é relevante para sensibilizar a consciência para a especificidade de seu tempo presente, demonstrando que as condições da vida prática de cada um são historicamente específicas. Assim, o aumento da dimensão da experiência é fundamental para o desenvolvimento da interpretação e orientação histórica; é possível que ao discutir questões do presente, como os que foram levantados pelas crianças, possa ser uma oportunidade de buscar compreendê-lo a partir de sua historicidade, mobilizando as três dimensões da consciência histórica através de um processo de aprendizagem histórica.

As questões apontadas por esta investigação, constataam que crianças entre quatro e seis anos possuem capacidade de pensar historicamente. Para que seja possível contribuir com o desenvolvimento do pensamento histórico pela aprendizagem histórica, seria importante trilhar um caminho contrário ao cenário educacional que se tem hoje. É necessário que esteja em pauta uma formação docente adequada, e propostas educacionais que superem a retórica, fundamentando os processos de aprendizagem considerando a natureza específica dos conhecimentos trabalhados, avançando desta forma, para que as crianças não sejam apenas

percebidas como sujeitos históricos, mas possam compreender-se desta forma, desvelando formas de perceber o mundo com possibilidade para agir e mudá-lo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARCE, Alessandra. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com as crianças de 4 a 6 anos**. In.: ARCE, A; MARTINS, L. M. Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: Em defesa do ato de ensinar. Editora Alínea. Campinas, SP. 2007. p.13-36.

ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº74, Abril/2001. p. 251-283. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>

BARCA, Isabel. **O papel da Educação Histórica no desenvolvimento Social**. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M.A.M.S. Educação Histórica: Teoria e Pesquisa. Ijuí: Editora Inuijui, 2001. P. 21-48.

BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação?**. In: Dez anos de pesquisa em ensino de história. Atas do VI Encontro nacional de pesquisadores em ensino de história. Org. José Miguel Arias Neto. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15-25.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: Do Projecto à avaliação**. In. Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

BIDA, Gislene Lössnitz. **O primeiro Jardim de Infância no Brasil: Emília Erichsen**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.25, p. 285-285 mar 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/rdt11\\_25.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/rdt11_25.pdf)

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL(a). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. / Ministério da Educação e do

Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução.

BRASIL (b). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. volume 2: Formação pessoal e social.

BRASIL (c). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica- Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

BUJES, M. I. E. **Educação Infantil: pra que te quero?**. In.: Educação Infantil pra que te quero. Org. CRAIDY, Carmem; KAERCHIER, Gládis. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-22

CERISARA, A.B. **Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v. 17, nº especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.

CERISARA, A.B. **O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUBET, François. **El declive de la institución**. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**. Sociologia de la experiência escolar. Madrid Losada, 1998

COOPER, H. **Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos**.

Educar, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5541/4055>

COOPER, H. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

COOPER, H. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais**. Curitiba: Base Editorial, 2012, 264p.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Volume II- Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2006.

CURITIBA. **Objetivos de Aprendizagem: uma discussão permanente**. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2008.: Educação Infantil.

CURITIBA. **Oralidade: área de formação humana Linguagens**. Cadernos pedagógicos. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2009(a).: Educação Infantil.

CURITIBA. **Movimento: área de formação humana Linguagens**. Cadernos pedagógicos. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2009(b).: Educação Infantil.

CURITIBA. **Arte: área de formação humana Linguagem- Visual e Teatral**. Cadernos pedagógicos. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2011.: Educação Infantil.

CURITIBA. **Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil - Leitura e contação na Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2010(a).: Educação Infantil.

CURITIBA. **Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil - Cantos de atividades diversificadas na Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2010(b).: Educação Infantil.

CURITIBA. **Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil - Modalidades**

organizativas do tempo didático. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2010(c).: Educação Infantil.

CURITIBA. **Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil** - Planejamento e avaliação. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. CURITIBA, 2010(d).: Educação Infantil.

FRANCO, Maria Laura Publi Barbosa. **Análise de conteúdo**. - Brasília, 2ª edição : Liber Livro Editora, 2007.

FRONZA, Marcelo. **Aprendizagem histórica dos jovens no campo da Educação Histórica**. In: A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. Curitiba: PPGE-UFPR, tese de doutorado, 2012, p. 72-121.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997

GARCIA, T.M.F. Braga. **Relações entre ensino e aprendizagem histórica**: desafios para a pesquisa em Educação Histórica. In.: Aprender história: perspectivas da Educação Histórica. Org.: Maria Auxiliadora Schmidt; Isabel Barca. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p.77-116.

GERMINARI, Geyso Dongley. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. Curitiba: PPGE-UFPR, tese de doutorado, 2010.

GOULART, Maria Inês Mafra. **A criança e a construção do conhecimento**. In: Desenvolvimento e aprendizagem / Alysson Carvalho, Fátima Salles, Marília Guimarães, organizadores. - Belo Horizonte : Editora UFMG; Proex - UFMG, 2002.

HORTA, M. de L. P. **O que é educação patrimonial**. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.com.br/salto/boletins2003/ep/text1.htm>>. Acesso em: fev. /2007.

IBIAPINA. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008

LEE, P. J. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em revista, Editora UFPR, Curitiba, 2006, p. 131-150.

LEE, P. J. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. In: BARCA, Isabel. (Org.).

Perspectivas em Educação Histórica: Actas das primeiras jornadas internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001.

LEE, P. J. “**Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé**”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.) Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

LEE, P. J. **Putting principles into practice**: understanding history. In. BRANSFORD, J; DONOVAN, M. S. (Eds.) How students learn: history, math and science in the classroom. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

LEE, P. J.; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. **Las ideas de los niños sobre la historia**. In.: Aprender y pensar la historia. Org. Mario Carretero; James F. Voss. 2004. p. 217-248. ISBN 950-518-830-7

LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (Org.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OKRI, B. **Birds of heaven**. London: Phoenix, 1996.

PARANÁ. **Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil**: Paraná. Superintendência de Educação, Departamento de Ensino Fundamental, Coordenação Pedagógica de Educação Infantil. Curitiba, 2006.

Piaget, J. **The child's conception of time**, Londres, Routledge. 1953.

RÜSEN, Jörn. **Didática da histórica**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In.: Jörn Rüsen e o ensino de história. Organizadores : Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. p.23-40

RÜSEN, Jörn. **Aprendizado histórico**. In.: Jörn Rüsen e o ensino de história. Organizadores : Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. p. 41-51

RÜSEN, Jörn. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica:** uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In.: Jörn Rüsen e o ensino de história. Organizadores : Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. p.51- 78

RÜSEN, Jörn. **Experiência, interpretação e orientação:** as três dimensões da aprendizagem histórica. In.: Jörn Rüsen e o ensino de história. Organizadores : Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. p. 79-92

RÜSEN, Jörn. **Narrativa histórica:** fundamentos, tipo, razão. In.: Jörn Rüsen e o ensino de história. Organizadores : Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. p.109-128

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal.** In.: Jörn Rüsen e o ensino de história. Organizadores : Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010a. p.109-128.

RÜSEN. **Razão Histórica – Teoria da história I:** os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado – Teoria da história II:** os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2010c.

RÜSEN, Jörn. **História Viva – Teoria da história III:** formas e funções do conhecimento histórico. tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2010b.

RÜSEN. **Aprendizagem histórica:** fundamentos e paradigmas. Curitiba. W.A. Editores, 2012, 232 p.

ROCKWELL, Elsie. **De huellas, bardas y veredas:** una historia cotidiana de la escuela. In: ROCKWELL, Elsie (coord) La escuela cotidiana. 2a. reimpr. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **A escola:** relato de um processo inacabado de construção. In: Pesquisa Participante. Trad. Francisco Barbosa. SP: Cortez: Autores



Associados, 1989.

ROCKWELL, Elsie.; EZPELETA, J. **A construção social da escola**. In. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, 1994

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O estudo do caso etnográfico em educação**. In. Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Org. Nadir Zago; Marília Pinto de Carvalho; Rita Amélia Teixeira Vilela. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-182

SCHMIDT, M.A.M.S.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. - São Paulo, 2009a. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula) (a)

SCHMIDT, M.A.M.S.; CAINELLI, Marlene. **Introdução**. In.: Educação Histórica Teoria e Pesquisa. - Ijuí : Ed. Unijuí, 2011a

SCHMIDT, M.A.M.S. **Cognição Histórica situada que aprendizagem é essa?** In: SCHMIDT, M.A.M.S/ BARCA, Isabel. (Org.). Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica. 1ª ed. Ijuí: Unijuí, 2009b, v. 1, p. 21-51.

SCHMIDT, M.A.M.S. **Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI**. In: História & Ensino. Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009b <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424> acesso em 19/12/2012

SCHMIDT, M.A.M.S. **A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen**. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, M.A.M.S; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. **Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica**. In.: Jörn Rüsen e o Ensino de História / organizadores : Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010a, p.11

SCHMIDT, M.A.M.S; GARCIA, Tânia Braga. **Investigando para ensinar história: contribuições de uma pesquisa em colaboração**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t045.pdf> (s/d)

SOCZEK, Márcia Brabosa. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no município de**

**Curitiba (1997-2004).** 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba..

SOLÉ, M.G. **A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico:** a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento. Dissertação de doutoramento, Ramo de Estudos da Criança, Área de Estudos do Meio Social. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2009.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. **Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico:** leituras e indagações. In. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/05.pdf>

WOODHOUSE, J. (2001) **Teaching history through nursery rhymes at the Foudation Stage Primary History**, 27, 17-18

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1. Projeto para investigação no campo empírico entregue a SME- Departamento de Educação Infantil



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: CULTURA, ESCOLA E ENSINO

**Mestranda** : Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira / andressinhagarcia@hotmail.com

**Orientadora**: Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt /  
dolinha08@uol.com.br

#### 1. INTENÇÃO DE PESQUISA :

“Aprendizagem histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação  
Histórica”

#### 2. INTRODUÇÃO:

Em seu livro *History in the early years*<sup>61</sup> (COOPER, 2002, p. 13), Hilary Cooper relata, que em estudo realizado em 2000, crianças da Educação Infantil de cinco países europeus foram indagadas a respeito do que conheciam sobre o passado. Segundo a pesquisadora, elas demonstraram que sabiam muito sobre “os dinossauros”, os “Flinstones”, “relatos de criação”, mencionaram ainda as “guerras mundiais” (crianças da Inglaterra e Grécia), “a guerra grega da independência” (crianças gregas), e na Romênia uma das crianças explica que “*meu papai não participou, mas tem buracos nas paredes*” para se referir a “revolução”. Cooper chama a atenção para como estes conhecimentos configuram potencialmente o sentido de identidade das crianças.

Afirmando sobre a potencialidade das crianças pequenas em recontar e modificar

<sup>61</sup> Foi utilizada a tradução espanhola do livro, intitulada *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*.

histórias tradicionais, integrando sua própria experiência, a autora aponta, como “descobrir sobre o passado”, torna-se uma contribuição ao desenvolvimento pessoal, social e emocional, e auxilia as crianças a respeitarem culturas, ter consciência da sua própria e a considerar as consequências das ações (Cooper, 2006, p. 184). Sobre como a relação com o passado relaciona-se com o desenvolvimento de um senso de identidade, ela afirma:

desenvolver uma consciência do passado no contexto de nossas próprias vidas, por meio de histórias sobre o passado mais distante, é importante para a compreensão de quem somos, como nos relacionamos com os outros e sobre as semelhanças e diferenças entre nós. Isso permite que possamos entender a maneira pela qual as pessoas se comportam e possibilita entender suas ações, como elas podem sentir e pensar, porque as coisas acontecem. Tal discussão envolve valores centrais. É essencial que, desde o começo, as crianças aprendam a discutir histórias criticamente, pois *“Histórias são o reservatório de valores: mude os indivíduos das histórias e a vida da nação e diga a eles mesmos, e você muda os indivíduos e as nações”* (OKRI, 1996)” (Cooper, 2006, p. 184)

Nesse sentido, “descobrir sobre o passado” e “aprender a discutir histórias criticamente”, demonstram tanto a importância do caráter didático da História como ciência, como a necessidade de pautar o aprendizado histórico em sua ciência de referência. A preocupação com estas questões, não se limita apenas no reconhecimento da importância sobre “conhecer” histórias do passado, mas sim, de que o contato com o conhecimento sobre o passado implica na relação que se estabelece com o próprio passado e com a maneira como ele está no presente. Se é esperado que o aprendizado da História, seja uma forma de intervenção na relação dos sujeitos com o mundo, que oriente ações na perspectiva de um processo de humanização, de superação de condições objetivas onde se encontram injustiças, desigualdades e preconceitos, é fundamental que se considere desde a mais tenra infância, as formas pelas quais se constrói este conhecimento.

Considerando os estudos de Piaget (1956), sobre o desenvolvimento processual das medidas de tempo pelas crianças, a autora aponta que frequentemente é suposto que elas não se interessam pelo passado, pelo fato de não poderem medir o tempo. No entanto, Cooper destaca que as crianças estão imersas em concepções de tempo, e que a capacidade de mensurá-lo, pode ser desenvolvida quando relacionada as experiências subjetivas de tempo. A autora também aponta, a influência sobre a consciência de tempos passados que proporcionam as relações familiares, e o fato de que as crianças estão rodeadas por restos físicos do passado, os quais também formam parte do seu presente (2002). Elementos que ampliam a importância e a necessidade de investigações que se preocupem com *o que* as crianças sabem sobre o

passado, mas principalmente *como* elas sabem, que relações estabelecem com o passado e atribuem sentido, abrindo possibilidades para que estes conhecimentos sejam mediados por um processo de aprendizagem histórica que contribua com a *formação histórica* inicial das crianças.

Schmidt (2011), em seu texto **“A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen”**, aponta horizontes para as potencialidades da Educação Histórica, como processo de intervenção que possa contribuir com a perspectiva de humanização, construindo diálogos entre o pensamento do intelectual brasileiro Paulo Freire e o historiador alemão Jörn Rüsen, tendo como referência a categoria cultura

“Para Freire, esse processo de humanização só ocorre com a emancipação que não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, mas na práxis dos homens dentro da história que, implicando a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação. (Freire, 1976, p.159). Para Rüsen (2010), esse processo indica a necessidade de uma didática humanística da história, em que as competências necessárias à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação histórica pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza, na relação com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo.” (SCHMIDT, 2011, p. 198).

Essa fala, descreve a importância e o sentido de “aprender a ler o mundo historicamente”, e relaciona-se com o que Rüsen chama de “*formação histórica*” (2010, pg.95). O autor enfatiza que *formação histórica*, não é um componente fixo de orientação temporal, que se “adquire” e se passa a “possuir”, mas sim, que está relacionada a reelaboração contínua das experiências correntes que a vida prática demanda no tempo. Afirmar ainda que “Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida.”(RÜSEN, 2010, p. 104). Cabe então pensar sobre como são oportunizadas as experiências das crianças com o passado, como estas se relacionam com as ideias históricas e de que forma são possíveis mediações que orientem o desenvolvimento do aprendizado histórico.

### 3. A PROPOSTA DE PESQUISA

Quando se trata de pesquisa em educação, trata-se de sujeitos, experiências e conjecturas que exigem a construção de um arcabouço teórico e metodológico, pelo qual a

ciência cumpra sua função explicativa sobre o mundo social; possibilitando formas de compreender e intervir, considerando seu potencial transformador, seu compromisso e relação com as demandas sociais. Nesse sentido, a perspectiva da Educação Histórica nas investigações desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), tem constituído de forma dialógica entre estudos empíricos e o referencial da teoria da Consciência Histórica (RÜSEN, 2001), seus pressupostos teórico-metodológicos.

Compartilhando a concepção da linha de pesquisa no qual está inserido no PPGE-UFPR, as investigações realizadas pelo LAPEDUH-UFPR, abordam as relações entre cultura, escola e ensino, percebendo a necessidade de olhar para a escola como um “mundo social”. Isso significa localizá-la em um movimento histórico, e neste, investigar realidades concretas, onde na intersecção de experiências coletivas e individuais, de precisas conjunturas históricas, constituem-se a objetividade do real.

Desta forma, propõe-se neste documento, uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Educação Infantil, para que seja realizada a pesquisa de campo referente a investigação de mestrado “Aprendizagem Histórica na Educação Infantil: possibilidades e perspectivas da Educação Histórica”. Pretende-se investigar, no contexto de um Centro de Educação Infantil conveniado a SMEC, se/ou como é possível identificar elementos do pensamento histórico, ou ainda, as relações que os sujeitos (crianças de quatro e cinco anos) estabelecem com as ideias históricas. Espera-se que os resultados do estudo empírico a ser realizado, possibilitem desenvolver novas formas de intervenção nos processos de aprendizagem histórica da criança pequena, buscando contribuir com o desenvolvimento da *literacia* histórica (LEE, 2006), perspectivando o processo de humanização.

#### 4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para investigar as relações que as crianças pequenas estabelecem com as ideias históricas, propõe-se construir caminhos metodológicos fundamentando-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa ( ), com possibilidades de desenvolver uma Observação Participante (VIANNA, 2007) na perspectiva da Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, 2008).

Ibiapina, em seu livro “Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos”, caracteriza a Pesquisa Colaborativa como:

A prática da pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação. (IBIAPINA, 2008, p.25)

Neste sentido, a pesquisa a ser realizada no Centro de Educação Infantil, para além do objetivo de buscar identificar se e/ou como são apresentados elementos do pensamento histórico por crianças de quatro e cinco anos, buscar-se-á também propor a Instituição e aos/as professores/as de determinada turma, um processo de investigação em colaboração.

Para a construção deste processo, durante o período de três semanas em que será realizada a etapa de observação, concomitantemente, a pesquisadora pretende contribuir apresentando para estudos, os pressupostos teóricos debatidos no campo da Educação Histórica, assim como, os resultados obtidos até o momento, sobre investigações deste campo relacionados à aprendizagem histórica das crianças da Educação Infantil. Os encontros para estudo e discussão sobre a investigação, serão organizados conjuntamente e de acordo com a disponibilidade dos/as professores/as envolvidos.

Nesse sentido, no âmbito da pesquisa colaborativa é comum a compreensão de que os docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador, que remete ao projeto teórico do estudo também proposto por ele. O cruzamento dessas compreensões produz a prática colaborativa de pesquisa mantida entre pesquisadores e professores. Nesse processo a compreensão dos professores sobre seu trabalho é susceptível de influenciar as escolhas realizadas pelo pesquisador no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, e vice-versa. Nesse processo, a colaboração é produzida por intermédio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores, com o potencial de análise das práticas pedagógicas; e o pesquisador com o potencial formador e de organizador das etapas formais da pesquisa. (IBIAPINA, 2008, p. 19,20)

Como parte da pesquisa, será construído por pesquisadora e professores/as um instrumento de investigação. Onde conjuntamente, definirão a categoria relacionada ao pensamento histórico que pretendem investigar (elementos relacionados a temporalidade, realização de inferência a partir das fontes históricas, construção de explicações sobre o

passado). Pretende-se que a análise dos dados também seja realizada de forma colaborativa, com possibilidade de que aos/as professores/as, ao fim da investigação, construam um texto sobre sua experiência durante o processo.

#### 1. Apresentação da intenção de pesquisa

13/08 – 17/08 : visita, escolha e apresentação da proposta aos Centros de Educação Infantil conveniados e indicados pela SEMC/Departamento de Educação Infantil.

#### 2. Entrada no Campo de Investigação:

20/08 – 21/09 : Realização da investigação do campo empírico;

#### 3. Coleta de dados:

Estrutura do modelo de coleta:

3.1- (20/08 - 21/09) Observação participante: Permanência durante o período da manhã (8h30 – 11h), nos dias letivos, em uma turma de pré II. Observação semi-estruturada sobre os elementos do pensamento histórico das crianças (elementos relacionados a temporalidade, realização de inferência a partir das fontes históricas, construção de explicações sobre o passado).

3.2 – Observação colaborativa: Organizar com os/as professores/as, conforme sua disponibilidade, horários para discussão e estudo envolvendo os pressupostos teóricos e resultados de investigações do campo da Educação Histórica sobre a aprendizagem histórica na Educação Infantil, e contribuições das análises, práticas e estratégias dos docentes. Construção do instrumento de investigação.

3.3 – (10/09-14/09) Aplicação do instrumento de investigação.

3.4 – (17/09 – 21/09-) Sistematização dos resultados da investigação.

#### 4. Instrumentos:

4.1 – Relatórios de observação (semi-estruturada) sobre os elementos do pensamento histórico das crianças (elementos relacionados a temporalidade, realização de inferência a partir das fontes históricas, construção de explicações sobre o passado).

4.2 – Possivelmente serão realizadas fotografias, filmagens e gravações, que possibilitem o registro de expressões das crianças, que contribuam com o processo de investigação.

4.3 – Desenvolvimento e aplicação de um instrumento de investigação a ser construído, aplicado e analisado em colaboração com os/as professores/as da turma na qual será realizada a investigação.

5. Sujeitos: Crianças de quatro e cinco anos, que frequentam o “pré II” no Centro de Educação Infantil investigado.

6. Colaboradores: Pesquisadora em processo de construção de sua investigação de mestrado intitulada “Aprendizagem Histórica na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades da Educação Histórica” e professores/as de uma turma de “pré II” (crianças de quatro e cinco anos).

#### 7. Análise dos dados:

7.1 – 1ª Etapa: realizada de forma colaborativa entre pesquisadora e professores/as;

7.2 – 2ª Etapa: Apresentação do relatório de qualificação. (31/10/2012)



## REFERÊNCIAS

COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

IBIPINA, M. L. M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LEE, Peter. “Em direção a um conceito de literacia histórica”, *Educar em revista*, Ed.,UFPR, Curitiba, 2006, p. 131-150.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. (c). História viva Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico / Jörn Rüsen ; tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, M.A.M.S. A CULTURA COMO REFERÊNCIA PARA INVESTIGAÇÃO SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E JÖRN RÜSEN. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

VIANNA, H. M. Pesquisa em Educação: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

## **APÊNDICE 2. Proposta de pesquisa em colaboração discutida na primeira reunião com as professoras**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: CULTURA, ESCOLA E ENSINO**

### **PESQUISA DE CAMPO DA INVESTIGAÇÃO:**

#### **“Aprendizagem histórica na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades da Educação Histórica”**

Pesquisa colaborativa entre as professoras (x) e (x) do CEI (x) e a pesquisadora Andressa.

1- Apresentação do tema da pesquisa “Aprendizagem histórica na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades da Educação Histórica”.

– Por favor, fique a vontade para perguntar, opinar e debater sobre o tema!

2. Apresentação da proposta da pesquisa:

2.1- Tempo para realização : 22/08/2012 a 21/09/2012. Há possibilidade, de que se necessário, fazemos uma última conversa durante o período de permanência no dia 26/09?

2.2 - Estratégias de investigação, propostas:

2.2.1 Leituras e discussão sobre as leituras;

2.2.2 Sugestão de leituras:

- Texto da Hilary Cooper “Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de 3 a 8 anos” para o dia 29/08;

- Livro da Hilary, cap.7 (pg.151 – 164) para o dia 05/09

- A ser definida no segundo encontro, de acordo com o que considerarmos importante investigar a partir das leituras feitas e debates;

2.2.3 O que faremos nos debates?

- Sobre a leitura dos textos espero sua opinião sobre o que achou, quais suas dúvidas, o que podemos pensar sobre as ideias do texto a partir do que percebemos nas crianças, de atividades que já foram desenvolvidas ou que acredita ser possível desenvolver, que limites acredita que possam ter as ideias do texto, ou o que mais você achar necessário.

- Para os nossos momentos de debate, além das ideias sobre o texto e sobre as observações, você pode trazer também outros materiais que considerar interessantes, textos, reportagens, atividades, ou o que preferir.

#### 2.2.4 Observação e registro:

- Como podemos registrar nossos encontros? Pode ser a partir de gravação de áudio?
- Como podemos registrar as observações realizadas?
- Como podemos registrar o que estamos pensando sobre a relação entre os textos, os debates e as observações? Como podemos registrar as ideias que estamos tendo a partir disso?

Elaborei um modelo de roteiro inspirado no que precisarei utilizar, podemos mudá-lo conforme acharmos necessário:

1ª SEMANA			
DIA	22/08	23/08	24/08
Local:			
Sujeitos envolvidos:			
Contexto do que foi observado (que atividade estava sendo aplicada, ou qual momento da rotina, outras informações que considerar importante):			
Caso que se destacou (narrar a situação):			
Relação das crianças com o conhecimento histórico identificada (que aspecto da relação da criança com o conhecimento histórico lhe chamou atenção? Você pode relacionar também com o que tenhamos lido ou debatido):			
Que ideias surgiram a partir das leituras, debates e observações?			
O que você gostaria de saber mais?			

#### 3. Proposta de cronograma:

1ª semana (22 a 24/08)	2ª semana (27 a 31/08)	3ª semana (03 a 06/09)	4ª semana (10 a 14/09)	5ª semana (17 a 21/09)
22/08 – - Apresentação da pesquisa; - Organização da metodologia da pesquisa; - Organização do cronograma; - Recebeu o livro “Ensino de História na educação Infantil e anos iniciais” (COOPER, 2012) e o texto “Aprendendo e ensinando sobre o passado a criança de 3 a 8 anos” - Hilary Cooper	29/08- - Debate sobre o texto; - Apresentação de observações realizadas. - Para o próximo encontro realizar leitura do Livro da Hilary, cap.7 (pg.151 – 164)	05/09- - Debate sobre o texto; - Apresentação de observações realizadas; - A partir deste encontro serão definidas leituras e estratégias a serem desenvolvidas; - Discutir uma proposta de intervenção;	12/09 - Apresentação de observações realizadas. - Análise de textos e documentos para produzir a proposta de intervenção;	19/09 - Proposta de intervenção: realizar a análise do que já foi feito, ou que será aplicado; - Organização do relatório sobre a investigação

Ideias que tivemos durante este primeiro encontro:

### **APÊNDICE 3. Roteiro semi-estruturado para a segunda reunião**

#### 1) Debate sobre o texto:

- O que achou do texto;
- Identificou relação entre o texto, as práticas desenvolvidas em sala, e a forma como as crianças correspondem?;
- Que possibilidades percebe na relação entre as ideias do textos, as práticas educativas, as possíveis contribuições para a formação das crianças.
- Esclarecimento de possíveis dúvidas;

#### 2) Observação e registro:

- Tem algum registro à apresentar sobre nossos encontros, as observações realizadas, ou a respeito do que tenha pensado sobre a relação entre os textos, os debates e as observações?

#### 3) Avaliação do processo de investigação

- Tem considerações a fazer sobre o desenvolvimento da pesquisa até o momento?
  - O processo de pesquisa colaborativa tem correspondido ao que pensou que seria? Porque?
- Pontos positivos, negativos, para avaliarmos o que pode ser mudado, ou darmos continuidade.

## APÊNDICE 4. Roteiro semi-estruturado para a terceira reunião

1) Debate sobre o texto:

- **Sobre a leitura do texto:** Tem dúvidas? Propostas?

2.2.2 Sugestão de leituras:

22/08 - Texto da Hilary Cooper “Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de 3 a 8 anos” para o dia 29/08;

-Prof “Emília” terminou de ler no último encontro, para este leu também a apresentação do livro.

04/09/2012 - Livro da Hilary, cap.7 (pg.151 – 164) para o dia 05/09 – Cancelamos esta leitura, achamos importante voltar a discutir o artigo de COOPER;

11/09 - A ser definida no segundo encontro, de acordo com o que considerarmos importante investigar a partir das leituras feitas e debates;- (Pode ser definida de acordo com o instrumento de investigação que iremos elaborar)

- Sobre a leitura dos textos espero sua opinião sobre o que achou, quais suas dúvidas, o que podemos pensar sobre as ideias do texto a partir do que percebemos nas crianças, de atividades que já foram desenvolvidas ou que acredita ser possível desenvolver, que limites acredita que possam ter as ideias do texto, ou o que mais você achar necessário.

- Para os nossos momentos de debate, além das ideias sobre o texto e sobre as observações, você pode trazer também outros materiais que considerar interessantes, textos, reportagens, atividades, ou o que preferir.

2) Avaliação do processo de investigação

- Tem considerações a fazer sobre o desenvolvimento da pesquisa até o momento?

- O processo de pesquisa colaborativa tem correspondido ao que pensou que seria? Porque? Pontos positivos, negativos, para avaliarmos o que pode ser mudado, ou darmos continuidade.

Observação e registro:

- Tem algum registro a apresentar sobre nossos encontros, as observações realizadas, ou a respeito do que tenha pensado sobre a relação entre os textos, os debates e as observações?

3) Tomar decisões sobre o instrumento de pesquisa:

a) “tirinha do tempo”: onde elas visualizariam sua rotina em relação a semana, ou talvez visualizariam a sequência de suas atividades no decorrer do dia. Proposta foi feita pela professora “Emília” em relação a leitura, discussão e análise de sua prática.

- Teve alguma ideia sobre isso? Pretende desenvolver? O que te levou a pensar sobre isso?

b) Sobre a maneira como tem realizado a rotina, sobre o novo calendário, sobre as perguntas realizadas nas apreciações de obra de arte:

- Principalmente sobre a rotina e as perguntas: eu senti uma mudança. /Perguntar se de fato houve, se tem relação com a nossa investigação, e caso tenha, o que pretendia, o que observou.

Novo calendário:(e caso sejam novas as estratégias anteriores.)

- Já tinha aplicado estas estratégias?
- Porque e como elaborou? Qual era seu objetivo?
- Fez alguma avaliação sobre como as crianças corresponderam?

- Quanto ao trabalho com a mensuração do tempo pelas formas convencionais, você percebe se elas se referem ao passado? Como podemos investigar sobre COMO as crianças sabem sobre o passado, nos fundamentando também nas leituras realizadas?

- Quando nos falamos sobre suas ideias sobre a sociedade em que vivem, a partir de seus conhecimentos e experiências; podemos pensar sobre como se apresentam elementos do pensamento histórico? (trabalhar com os exemplos registrados por elas e também pelos meus)

-Será que podemos pensar sobre como e porque intervir nessa relação que as crianças estabelecem com o passado, com as histórias?

- Jogos populares: como é pensado? Trabalha também a perspectiva histórica? (jogos dos pais, dos avós?)

-Museu da turma:

Prof. Mafalda propôs que fizéssemos um museu da turma:

- onde cada um traria um objeto antigo que tem em casa.
- Em uma roda de conversa eles apresentariam seu objeto, segundo o que sabem e das informações que os pais forneceram.
- Poderíamos fazer uma visita a um museu e organizar em um espaço da própria sala o museu da turma, onde os pais poderiam visitar, ou participar das apresentações, assim como outras turmas do CEI. (o museu paranaense está disponível para o dia 18/09)

O QUE PRECISAMOS ORGANIZAR:

- Escolher um museu e agendar a visita;
- Falar com as crianças sobre o que se trata o museu (organizar uma metodologia- seria antes de trazerem os objetos? Ou antes? Seria para ver a reação das crianças? )
- Organizar um comunicado aos pais sobre a atividade;
- Sobre a atividade: que processos de aprendizagem estaremos mobilizando neste processo. No que diz respeito a aprendizagem histórica, o que pode ser possível?
- Organizar o projeto de maneira que possamos envolver/explorar as diversas áreas do conhecimento. - Para isso seria interessante analisar o que é apresentado pelos documentos.

## APÊNDICE 5. Sumário do documento com as transcrições

### SUMÁRIO

#### 1ª SEMANA

##### 22/08

1- Conversa com Igor I – minha mãe disse que ela era pequena (anotações) .....	05
2- Continuação da conversa com Igor .....	05
3- Conversa no canto com brinquedos – são onze horas os bebês estão dormindo .....	06
4- As crianças assistindo Flinstones (anotações) .....	07
5- Leitura do livro “A Bela adormecida” ( anotações) .....	07

##### 23/08

6- Conversa no canto com brinquedos - o pai da minha mãe.....	07
7- Pirâmide é uma escultura do Egito (anotações) .....	08
8- Continuação - Pirâmide é uma escultura egípcia .....	09
9- Brincando com o gravador – registrando a data .....	10
10- Brincando com o gravador II – dinossauros .....	12

##### 24/08

11- Atividade de Relações Naturais I .....	14
12- Relações naturais – segundo grupo .....	24
13- Apreciação da obra de Van Gogh .....	31
14- Calendário .....	35
15- Conversas com as crianças sobre saci pererê e indígenas .....	37

#### 2ª SEMANA

##### 27/08

16 – Calendário .....	41
17- Leitura pelo professor – João e Maria .....	43
18-Conversa sobre a foto da minha mãe quando criança .....	45
19-Conversa com as crianças - “historiador descobre coisas que aconteceram há muito tempo”.....	47

**28/08**

20- Calendário .....	48
21- Leitura pela professora: Caixinhos Dourados e os três ursos .....	51
22- Conversa sobre índios durante o canto de pintura – existe índio velhinho? .....	52
23- Leitura pela criança – gibis .....	55
24- Brincando de salão – Crianças falam sobre Jesus .....	56
25- Brincando com blocos – livro de castelos .....	57
26- Brincando de escritório - eu vi quando você era pequena .....	58
27- Atividade de linguagem artística e visual – Apreciação da obra de arte do Van Gogh .....	60
28- Calendário .....	67

**30/08**

29- Calendário .....	70
----------------------	----

**31/08**

30– dia da competição .....	72
31-Calendário.....	72
32- Ana fala de sua amiga, a Ana pequena .....	74

**3ª SEMANA****04/09**

33- Calendário (20min 24) .....	75
34- Canto com brinquedos – novo final para Caixinhos Dourado e os três ursos.....	78
35 – Continuação - Canto com brinquedos- contando histórias com as crianças .....	80

**05/09**

36- Calendário _ planeta .....	81
--------------------------------	----

**06/09**

37- Crianças lendo o livro dos Astecas .....	83
--	----

**4ª SEMANA****10/09**



38- Ernesto pergunta “O que é uma pirâmide?” .....	85
--	----

**11/09**

39- Crianças vendo livros didáticos de 6ºano – sarcófagos e homens das cavernas .....	90
---	----

40- Tirinha do tempo .....	93
----------------------------	----

**12/09**

41- Proposta de intervenção: Roda de conversa sobre objetos antigos de família.....	105
---	-----

**24/09**

43 - Roda de conversa sobre a visita ao museu.....	125
--	-----

**APÊNDICE 6. Bilhete enviado às famílias sobre a proposta de intervenção**  
**Centro de Educação Infantil**

Turma: Pré II

Professoras: (X X)

Aos pais ou responsável:

No período de 22 de agosto a 21 de setembro, as professoras do Pré II estarão realizando em colaboração com uma estudante do Programa de pós-graduação da UFPR (PPGE-UFPR), um processo investigativo sobre o pensamento histórico das crianças.

Este projeto tem possibilitado a reflexão sobre a área de formação humana Relações sociais e Naturais, e permitido identificar formas pelas quais podemos contribuir com a construção da identidade das crianças, de ampliar suas possibilidades de perceberem e darem sentido ao “mundo”.

Desta forma, pedimos sua contribuição em mais uma etapa deste projeto!

As crianças deverão levar na terça-feira um objeto antigo (uma fonte histórica), que faça parte da história da família. Este irá permanecer no CEI até a sexta-feira, quando então serão devolvidos.

1) Estes objetos podem ser:

- máquina de escrever;
- disco (LP); (ou mesmo algo sobre uma banda, ou músicas, que pai, mãe ou avós gostavam quando eram crianças ou adolescentes)
- brinquedo da época dos pais ou avós;
- instrumento musical ou de trabalho;
- fotografias antigas;
- roupas antigas;
- documentos (carteirinha da escola, cópia da certidão de nascimento, ou outra)
- Cartas;
- Broches, selos;
- ou qualquer outro elemento a partir do qual os pais ou responsáveis possam contar as crianças uma experiência sua no passado.

“Caso não haja possibilidade da criança levar a fonte histórica, pedimos que os pais ou responsáveis façam um desenho com ela, que represente algo sobre a vida de um dos responsáveis, no passado.”

2) Pai, mãe ou responsável, deve contar a criança, o que é aquele objeto, para que era usado, que lembranças ele traz, informações sobre como era sua vida, e o que mais a criança se interessar ou que considere interessante.

3) Com o objeto, envie por escrito sua data (aproximada), o nome do objeto, e informações do item anterior (o que é aquele objeto, para que era usado, que lembranças ele traz, informações sobre como era sua vida, e o que mais a criança se interessar ou que considere interessante.). Isto é para que possamos ajudar as crianças no momento em que apresentarem suas fontes históricas.

Obs.: Pais ou responsáveis que queiram participar do projeto, participando das rodas de conversas ou propondo outras contribuições serão muito bem vindos!

Atenciosamente,  
Equipe do Centro de Educação Infantil